Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtsle... für höhere ...

Karl August Baumeister

John A. Bergström

Handbuch

der

Erziehungs- und Unterrichtslehre

für höhere Schulen.

In Verbindung mit den Herren **Arendt** (Leipzig), **Brunner** (München), **Dettweiler** (Darmstadt), **Fries** (Halle), **Glauning** (Nürnberg), **Günther** (München), **Jaeger** (Köln), **Kiessling** (Hamburg), **Kirchhoff** (Halle), **Kotelmann** (Hamburg), **Loew** (Berlin), **Matthaei** (Kiel), **Matthias** (Berlin), **Münch** (Berlin), **Plew** (Straßburg), **Schimmelpfeng** (Ilfeld), **Simon** (Straßburg), **Toischer** (Prag), **Wendt** (Karlsruhe), **Wickenhagen** (Rendsburg), **Zange** (Erfurt), **Ziegler** (Straßburg) u. a.

herausgegeben von

Dr. A. Baumeister.

Erster Band, 1. Abteilung.

Geschichte der Pädagogik

von

Prof. Dr. **Theobald Ziegler.**

Zweite, durchgesehene und ergänzte Auflage.

München 1904.
C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung
Oskar Beck.

Geschichte der Pädagogik

mit besonderer Rücksicht

auf das höhere Unterrichtswesen

von

Dr. Theobald Ziegler,
ord. Professor der Philosophie und Pädagogik an der Universität Strafsburg

Zweite, durchgesehene und ergänzte Auflage.

München 1904.
C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung
Oskar Beck.

C. H. Beck'sche Buchdruckerei in Nördlingen.

Einem Freund aus Jugendtagen

dem verdienten Leiter des Anhaltischen Schulwesens

Herrn Geheimen Ober-Regierungsrat

ADOLF RÜMELIN

in Dessau

in dankbarer Erinnerung.

Vorwort zur ersten Auflage.

Als im Jahr 1858 an Friedrich Albert Lange die Aufforderung herantrat, eine kürzere Geschichte der Pädagogik zu schreiben, lehnte er es ab mit der Motivierung: „Meine eigenen selbständigen Arbeiten erstrecken sich zwar über einen ziemlichen Teil der Geschichte der Pädagogik, allein auf den meisten Punkten fehlt noch zu viel, als daß ich mir eine gründliche und gleichmäßige Arbeit der bezeichneten Art, die ja immerhin mit Kürze und Popularität der Darstellung sich vereinigen ließe, schon jetzt zutrauen dürfte; überhaupt wäre es vermutlich besser, noch einige Zeit zu warten, da gerade jetzt mancherlei erscheint, das die Abfassung eines solchen Werkes sehr erleichtern wird.“ Und ebenso versicherte W. Rein noch im Jahr 1894: „Auf dem Gebiete der historischen Pädagogik befinden wir uns erst in den Anfängen wissenschaftlicher Arbeit, und es gilt erst vielfach das Quellenmaterial aufzufinden und zu sichten, dann in Einzeldarstellungen zu bearbeiten, wobei der Zusammenhang mit den geistigen Strömungen der betreffenden Zeit scharf hervortreten muß, ehe an eine begründete, wissenschaftlich fundamentierte Zusammenfassung gegangen werden kann.“

Angesichts solcher Warnungen aus berufenem Munde gehört ein gewisser Wagemut dazu, dennoch einen derartigen Abriß der Geschichte der Pädagogik zu schreiben: dessen bin ich mir wohl bewußt, weiß auch angesichts solcher Verdikte zum voraus, wie es mir damit ergehen wird. Allein das Handbuch, in den sich dieser Abriß einfügt, kann eines solchen zusammenfassenden historischen Teils schlechterdings nicht entbehren, jemand mußte ihn schreiben, und so habe ich es — auf die freundliche Aufforderung des Herrn Herausgebers hin — auf alle Gefahr über mich genommen. Vielleicht doch deswegen, weil ich im stillen der Meinung bin, daß man dieselben Bedenken eigentlich gegen jede solche historische Zusammenfassung in jedem Augenblick erheben kann, wie das ja auch die beiden Jahreszahlen der oben zitierten Stellen zeigen: es klingt 1894 noch ebenso skeptisch wie 1858.

Schlimmer als dieses prinzipielle Bedenken schienen mir die mit der Einreihung in ein Sammelwerk notwendig verknüpften Beschränkungen. Vorgeschrieben war mir fürs erste das Thema: es sollte sein eine „Geschichte der Pädagogik im Abriß, mit besonderer Rücksicht auf die Entwicklung des höheren Schulwesens vom Zeitalter des Humanismus bis auf die Gegenwart, vornehmlich in deutschen Ländergebieten“; es entspricht das zwar im wesentlichen, aber doch nicht ganz dem, was mich an der Geschichte der Pädagogik interessiert. Vorgeschrieben war fürs zweite der Umfang von etwa 16 Bogen: hoffen wir, daß derselbe beim Druck nicht allzu erheblich überschritten werde. Und vorgeschrieben war fürs dritte auch die Zeit: es sind genau 1½ Jahre, die mir für die Ausarbeitung bis heute zur Verfügung standen; und dazwischen hinein war noch anderes bereits Zugesagtes zu erledigen. Das ist trotz der Vorarbeiten, zu denen mir meine Vorlesungen über Geschichte der Pädagogik und zahlreiche Besprechungen von Schriften dieses Gebietes längst schon Anlaß gegeben hatten, eine sehr kurz bemessene Zeit gewesen.

Ich weiß nun freilich wohl, daß mich das alles nicht entlastet und rechtfertigt, mich vielmehr nur zum voraus verdächtig macht. Trotzdem wollte ich es hier sagen. Und ebenso ein zweites: daß ich mich ausschließlich an gedruckt vorliegende Quellen gehalten und auch da noch eine Auswahl getroffen habe. Die Nachweise darüber finden sich jedesmal hinter den Paragraphen: sie machen aber nur den Anspruch, das Notwendige und Wertvolle oder dasjenige zu nennen, was mir gerade subjektiv wichtig und nützlich gewesen ist. Auch habe ich angesichts der Schwierigkeit, mir auf jedem Punkt die nötige Literatur zu verschaffen — denn welche Bibliothek wäre in Paedagogicis vollständig versehen? — meistens darauf verzichtet, die speziellen Ausgaben namentlich der älteren Schriften anzugeben, wie sie mir gerade zufällig zur Hand waren: die Titel im Text mußten genügen. Auf der anderen Seite habe ich aber auch keinen Wert darauf gelegt, alles zu nennen, was mir bei meiner Arbeit durch die Hand ging.

Über meinen Standpunkt in pädagogischen Fragen brauche ich mich hier nicht auszusprechen; er ist bekannt. Verleugnen wird er sich ja auch in dieser geschichtlichen Darstellung nicht: ich kann die Dinge nur erzählen und über die Dinge nur urteilen, so wie ich sie sehe. Immerhin glaube ich, soweit *sine ira et studio* geschrieben zu haben, daß die Parteimänner von links und von rechts mit mir unzufrieden sein werden.

Straßburg i. E. 1. Juli 1894.

Vorwort zur zweiten Auflage.

Dem Vorwort zur ersten Auflage habe ich nur wenig hinzuzufügen.

Das Buch ist im wesentlichen dasselbe geblieben; doch habe ich manches Sachliche zu verbessern und im einzelnen vieles zu ergänzen gehabt, auch stilistisch nachgefeilt, wo immer ich es für notwendig hielt. Größere Änderungen finden sich im dritten und vierten Abschnitt, wo eine Umstellung dem historischen Zusammenhang gerecht zu werden sucht. Weiter wurde die Volksschule etwas mehr berücksichtigt als das erste Mal, so wie ich das in der Einführung zum „Handbuch für Lehrer und Lehrerinnen“ (1903) getan habe. Und endlich habe ich natürlich die Geschichte herabgeführt bis auf die Gegenwart, wodurch zwar kein neuer Abschnitt — denn wir stehen noch immer unter dem Zeichen des „Kampfes um die Schulreform“ —, wohl aber drei neue Paragraphen hinzugekommen sind.

Meinen Kritikern bin ich für allerlei Korrekturen und Ratschläge Dank schuldig. Ich habe diese sorgfältig geprüft und, wo ich die Ausstellung für richtig hielt, sie benützt. Dem Wunsch, daß von den deutschen Universitäten eingehender die Rede sein sollte, habe ich da und dort entsprochen, im ganzen ihn aber doch ablehnen zu sollen geglaubt. Das ist eine Aufgabe für sich, wie das die Werke von Denifle, Kaufmann und Paulsen zeigen, auf welche daher hier ausdrücklich verwiesen sein mag.

Daß mein Stil manchen Leuten nicht gefällt, ist mir leid. Da er aber den einen zu schwerfällig, anderen zu feuilletonistisch und einem Dritten gar zu deklamatorisch ist, so weiß ich wirklich nicht, wem ich nun hätte folgen sollen, und habe ihn daher im ganzen gelassen, wie er ist. Ich bin mit ihm nachgerade so zusammengewachsen, daß ich ebensowenig mehr aus ihm heraus kann als aus meiner Haut; und ebensowenig aus ihm heraus will, denn mein Stil bin ich.

Mein pädagogischer Standpunkt ist derselbe wie früher. Nur dem Griechischen und seiner Zukunft gegenüber bin ich skeptischer geworden, wie man das aus meiner „Allgemeinen Pädagogik“ ersehen kann. Die geschichtliche Darstellung wird jedoch von dieser Wendung nur wenig beeinflußt worden sein.

Straßburg im Dezember 1903.

Theobald Ziegler.

Inhaltsverzeichnis.

Einleitung.

1. Erziehen und Unterrichten, Gewöhnen und Lehren, Üben und Lernen gehören zusammen und bilden erst zusammen ein Ganzes und das Ganze. Daher ist Pädagogik nicht identisch mit Didaktik oder Unterrichtslehre, als ob Unterrichten das einzige Geschäft des Pädagogen wäre, ist derselben aber auch nicht koordiniert, so daß die Aufgaben des Lehrers für sich und getrennt von denen des Erziehers betrachtet werden dürften; sondern beide bilden zusammen Eins, in der Weise, daß die Didaktik einen wesentlichen Bestandteil der Pädagogik ausmacht: weil zur Erziehung auch der Unterricht gehört, gehört die Didaktik zur Pädagogik. Dabei wird man zunächst an den Einzelnen, an das Individuum denken, das erzogen werden soll. Aber es ist eine glückliche Fügung, daß der erste, der die Erziehung zum Gegenstand des Nachdenkens gemacht hat, daß Platon das auch sofort in sozialem Sinne getan und die Jugendbildung in Zusammenhang mit der Lehre von Staat und Gesellschaft gebracht hat: damit hat er die Erziehung aus der engen Sphäre des Individuell-Willkürlichen herausgehoben und sie als Angelegenheit des Staates und der Gesellschaft den Zwecken dieser Kollektivbildungen unterstellt. Und so oft das inzwischen auch vergessen worden ist, immer wieder hat man sich daran erinnert, und heute denken wir mehr als je daran, daß es sich bei der Erziehung um die einzelnen Individuen wirklich nur handelt, sofern es sich zugleich auch um das Ganze und um das Wohl und Wehe des Ganzen mithandelt. Daß dabei das Individuum nicht zu kurz kommt, dafür sorgt sein eigener ebenso natürlicher wie berechtigter Egoismus und sorgt die Erwägung, daß die Gesamtheit sich nur dann wohl befindet und in Ordnung ist, wenn auch der Einzelne in ihr seine Rechnung findet. Deshalb müssen wir die Aufgabe der Erziehung möglichst weit fassen, etwa mit Dilthey als planmäßige Tätigkeit der Erwachsenen auf das Seelenleben der Heranwachsenden; oder wenn uns das Juvenalsche Wort: *mens sana in corpore sano* einfallen sollte, noch etwas bestimmter als die planmäßige Einwirkung der älteren Generation auf die leibliche und geistige Entwicklung der Heranwachsenden. Wenn wir dabei das Planmäßige besonders betonen, so halten wir uns nur an das Wort: ἡ παιδαγωγική sc. τέχνη, die Kunst des Erziehens und Unterrichtens; um künstliche, d. h. eben um

planmäßige und planvolle Veranstaltungen zur Besorgung dieses Geschäftes handelt es sich.

Richtet man nun das Nachdenken auf diese Kunst, so entsteht die Pädagogik als Kunstlehre, die Theorie von der Kunst des Erziehens und Unterrichtens. Sie ist zunächst ein empirisches Wissen von dem, was zu diesem Zweck geschieht, ist Darstellung und Theorie der Praxis. Aber als Theorie ist sie immer auch kritisch und so wird sie normativ: sie sagt nicht einfach, was ist und was geschieht und nimmt es kritiklos hin, sondern aus dem Zweck der Erziehung heraus, sowie auf Grund ihrer Kenntnis von den ihr zu Gebot stehenden Mitteln beurteilt sie das Bestehende, und so hat sie, teilweise im Gegensatz dazu, zu bestimmen, was geschehen müßte und wie man zu verfahren hätte, um zu dem angestrebten Ziele zu gelangen; sie entwirft also Erziehungsideale, gibt Mittel an, wie diese Ideale zu verwirklichen sind und schreibt Methoden vor für Unterricht und Zucht. Dabei berührt sie sich mit der Ethik, auch wenn wir Schleiermachers Definition zu eng finden sollten, daß es sich in ihr um die sittliche Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere handle: sie berührt sich mit ihr in der Methode, indem sie deskriptiv anhebt, kritisch verfährt und normativ endigt; in Geist und Sinn, wenn wir Neueren die Ethik als Sozialethik fassen und das eudämonistische Element nicht von ihr ausgeschlossen wissen wollen; und in der Aufstellung und Ausführung der Ideale, die zwar nicht einseitig ethische sein, aber durchaus ethisch orientiert werden müssen. Doch nicht nur von der Ethik ist sie abhängig, auch die Logik wird für die Schulung des Denkens, die Ästhetik für die neuerdings betonte Kunsterziehung und die Religionswissenschaft für den Religionsunterricht Inhalt und Norm hergeben müssen. Nach rückwärts aber muß vor allem die Psychologie Einfluß gewinnen, als notwendige Voraussetzung und Hilfswissenschaft wie für die Ethik so auch für die Pädagogik. Sieht man sich nach Mitteln zur Erreichung pädagogisch wertvoller Ziele und nach den richtigen Wegen um, die zu diesen Zielen hinführen, so muß man sich bei dieser Disziplin Rats erholen, damit die Erziehung und Unterweisung eine naturgemäße, d. h. eine den Gesetzen des Seelenlebens angemessene und mit ihnen rechnende sei, sonst verfehlt sie mit Notwendigkeit ihren Zweck und schädigt ihr Objekt, indem sie ihm Gewalt antut. Was so die Psychologie der Einwirkung auf das geistige Leben, das leistet endlich noch die Hygiene der körperlichen Erziehung: auch sie bildet deshalb eine der Voraussetzungen unserer Disziplin.

Wenn aber die Pädagogik als Kunstlehre eine Kunst, die Kunst der Jugenderziehung und des Jugendunterrichts darzustellen und zu lehren hat, so muß sie sich bewußt bleiben, daß es auch hier wie bei jeder Kunst mehr noch als auf ein Wissen, auf das Können ankommt. Auch zur Jugenderziehung gehört vor allem der Mensch, der erzieht, gehört von seiner Seite Anlage und Takt, Herz und Liebe, Neigung und Lust, lauter Dinge, die nicht gelehrt und gelernt, sondern höchstens ausgebildet und vervollkommnet werden können. Deshalb gibt es Pädagogen, die von einer pädagogischen Theorie und einer theoretischen Unterweisung und Anleitung überhaupt nichts wissen wollen, sondern dem absoluten

Naturalismus huldigen. Diesem Extrem gegenüber gilt, daß es sich mit der Kunst des Erziehens doch wohl nicht anders verhalte als mit jeder Kunst: zur Kunst gehört Technik, und für diese existieren Regeln; und auch die Tradition ist etwas, der Künstler steht als Sohn seiner Zeit unter den Einflüssen seiner Umgebung und auf den Schultern seiner Vorgänger. So gibt es auch für die erziehende Tätigkeit technische Regeln und eine traditionelle Form; auch von ihnen handelt eine Theorie der Pädagogik. Endlich liegt es in dem sozialen Charakter ihres Gegenstands, daß sie sich nicht auf das Individuum und sein Wollen und Können allein verlassen und ihm die Bestimmung des Ziels und die Richtung des einzuschlagenden Wegs zu völlig freiem Belieben überlassen kann. Über das Ziel muß man sich allgemein verständigen, die Kenntnis der psychischen Vorgänge und Prozesse muß den Einrichtungen im ganzen zu Grunde gelegt werden; erst innerhalb dieses Gesamtrahmens ist dann dem individuellen Können und der Naivität des pädagogischen Taktes Aktionsfreiheit einzuräumen. Wo freilich dieses Können und dieser Takt bis zur genialen Anlage sich erhebt, da streckt vor ihm, wie die Kunsttheorie vor dem genialen Künstler, so auch die Pädagogik die Waffen und lernt, statt belehren zu wollen. Daß bei ihrem engen Zusammenhang mit der Praxis und ihrem von Haus aus deskriptiven Charakter die pädagogische Kunstlehre, selbst in den Idealen, die sie aufstellt, zeitlich und räumlich bedingt und vom Milieu abhängig ist, versteht sich ebenso von selbst, wie ihre Beeinflussung durch die wechselnden ethischen und psychologischen Anschauungen. Man mag darüber streiten, ob diese historische Bedingtheit, dieser Mangel an Allgemeingültigkeit dem rein wissenschaftlichen Charakter der Pädagogik Eintrag tut: hier, wo es sich um eine Geschichte derselben handelt, empfinden wir es jedenfalls nicht als einen Mangel, sondern vielmehr als Aufforderung zu geschichtlicher Betrachtung, die gerade in dieser Seite unseres Gegenstandes ihre Berechtigung und ihr willkommenes Objekt finden wird.

Schleiermacher, Erziehungslehre (Bd. 9 der philosophischen Werke); O. Willmann, Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung, Bd. 1, 3. Aufl., 1903; A. Döring, System der Pädagogik im Umriß, 1894; P. Natorp, Sozialpädagogik, 1899; Th. Ziegler, Allgemeine Pädagogik, 1901; Dilthey, Ueber die Möglichkeit einer allgemein gültigen pädagogischen Wissenschaft, 1888.

2. Wenn nun aber so die Pädagogik beides einschließt, Theorie und Praxis, Wissenschaft und Kunst, Ideal und Wirklichkeit, so hat auch die Geschichte der Pädagogik eine doppelte Aufgabe. Sie ist einmal die Geschichte einer wissenschaftlichen Disziplin und Kunstlehre und leistet als solche der Theorie dieselben großen Dienste, die die Geschichte der Philosophie im allgemeinen der philosophischen Theorie zu leisten hat. Wenn aber selbst diese ohne Bezugnahme auf die sie umgebende Kulturwelt nicht zu verstehen ist, so hat auch die Geschichte der Pädagogik die der Theorie zu Grunde liegende Wirklichkeit, das Erziehungswesen und die dasselbe tragenden geistigen Strömungen jeder Zeit mit in den Kreis ihrer Betrachtung zu ziehen; damit tritt sie als Darstellung praktisch-sozialer Betätigung und Veranstaltung erst recht in engste Beziehung zur Kulturgeschichte, von der sie nach dieser Seite hin geradezu einen Teil bildet.

Wie ein Volk zu einer bestimmten Zeit seine Kinder erzieht, welche Einrichtungen es dafür trifft, welche Ziele es verfolgt und welche Mittel und Methoden dabei angewendet werden, das gehört zum Verständnis eines Volkstums und seiner Geschichte doch mindestens ebensogut als das Wissen darum, wie es seine Häuser baut oder seine Waffen schmückt und ziert. Und zugleich erklärt und begreift sich nur aus solchem größeren Zusammenhang heraus auch auf diesem Gebiet die Sitte, also vor allem das Schulwesen einer Zeit. Aber nicht einmal die Darstellung der idealen Systeme der Erziehung fällt aus diesem kulturgeschichtlichen Rahmen heraus: je bedeutender und genialer die Bildner solcher Ideale sind, desto mehr haben sie in ihnen nur das Beste und Höchste ihrer Zeit zusammengefaßt und vereinigt, desto mehr haben sie damit die Ideale ihrer Zeit und ihres Volks selbst erfaßt und nur dem Worte geliehen, was ihrer Zeit not tat und ihren Volksgenossen als Bedürfnis vorschwebte, und desto mehr haben sie damit auch wieder auf ihre Zeit gewirkt: sie haben zu ihr das lösende Wort gesprochen und sind so zugleich Führer und Propheten nach vorwärts geworden. Selbst von so utopischen Gedanken, wie diejenigen Platons im „Staate" sind, gilt das in mannigfachem Sinn.

Wenn aber damit die Pädagogik durch ihre Geschichte hinausgerissen wird in das weite und vage Meer des Kulturgeschichtlichen, gegen das ja allerlei berechtigtes und unberechtigtes Mißtrauen besteht, so bleibt sie umsomehr auf ihrem eigensten Boden durch die Dienste, die sie dem Erzieher und Lehrer der Jugend ganz direkt zu leisten im stande ist. Wenn sie zeigt, wie tief und wie sicher die Wurzeln der Einrichtungen gelegt sind, an denen er mitarbeiten soll, eben weil sie mit der ganzen Kultur seines Volkes und mit ihrem Werden aufs engste verwachsen sind, so wird er erkennen, daß dieselben nicht so ohne weiteres und nicht ohne schwere Schädigung des Ganzen durch die Willkür eines Einzelnen, und wäre es auch der Mächtigste im Lande, beseitigt und umgestaltet werden können. Und wenn im wechselnden Spiel der Theorien und Methoden heute so vieles auftaucht, was sich mit dem Schein tiefer Weisheit und genialer Erfindungsgabe als neu ausgibt, so wird die Geschichte lehren können, wie vieles von diesem scheinbar Neuen schon dagewesen ist und wie wenig davon in der Praxis die Probe bestanden hat. So macht die Geschichte der Pädagogik konservativ und bescheiden und wird ein Schutz gegen Pietätlosigkeit und eine Verteidigungswaffe gegen Angriffe auf das Bestehende und gegen sich überstürzende Neuerungen. Aber dieser konservative Zug der Geschichte ist doch nur die eine Seite: nicht alles Wirkliche ist vernünftig, und doch ist nur das Vernünftige wert, wirklich zu sein und erhalten zu werden. In der Geschichte zeigt sich auch, zeigt sich erst recht der fortschrittliche Zug aller menschlichen Kulturentwicklung.

So ging es ewig an diesem Ort,
Und wird so gehen ewig fort —

ist die Sprache des geschichtlosen Menschen;

Und aber nach fünfhundert Jahren
Will ich desselbigen Weges fahren,

antwortet darauf kritisch und skeptisch die Geschichte. Daß auch unser Schulwesen und unsere Anschauungen von Erziehung und Unterricht einer beständigen Umbildung unterworfen sind und daß es im Lauf der Dinge auch hier nicht an plötzlichen Brüchen und ruckweisen Änderungen gefehlt hat, auch das lehrt uns die Geschichte. Deshalb würde es von borniertem und unhistorischem Sinne zeugen, wenn einer meinen wollte, wir haben heute das Höchste und für alle Zeiten Beste und Gültige erreicht. Mit der Umgestaltung der uns umgebenden Kulturwelt muß sich auch die Erziehungsweise ändern. Und wenn wir finden sollten, daß wieder einmal eine Zeit alt geworden und ein Neues im Anzug ist, so werden wir uns in Konsequenz davon auch dem nicht verschließen dürfen, daß diese neue Zeit andere Bedürfnisse hat und zu ihrer Befriedigung sich andere Ziele wird setzen und andere Mittel zu ihrer Erreichung wird aufsuchen und finden müssen. Dieser Gedanke wird uns nicht betrüben, sondern wir werden es zu verstehen suchen und mit einer gewissen Ergebung in unbequemer Übergangszeit unsere Pflicht tun — im Dienst des Alten, aber mit Verständnis für die Richtungslinien, die auf ein kommendes Neues hinweisen, entschlossen zur Verteidigung des Bestehenden, aber nicht borniert an allem festhaltend, weil es bestanden hat und besteht. Denn es ist wirklich nicht alles was ist vernünftig, nicht alles was besteht wert erhalten zu werden. Aber auch in anderer Weise noch lernt aus der Geschichte jeder, was bei menschlichem Handeln vor allem not tut, — Bescheidenheit: mit all' seinem Können und Wissen, mit all' seinen neuen Ideen ist der einzelne doch immer nur ein kleines Rädchen im großen Getriebe geschichtlicher Entwicklung; je sozialer wir denken, desto mehr müssen wir erkennen, daß alles menschliche Handeln, also auch das Erziehen und Unterrichten ein Dienen, ein Dienst am Ganzen und im Ganzen ist.

3. Das Gesagte kann uns nach zwei Seiten hin für die Umgrenzung der uns gestellten Aufgabe Anhaltspunkte geben. Die Geschichte der Pädagogik hat zunächst darzustellen, wie tatsächlich bei einem bestimmten Volk und zu einer bestimmten Zeit erzogen wurde: dadurch wird sie selbst Kulturgeschichte und operiert mit allen Hilfsmitteln kulturgeschichtlicher Forschung, unter denen, wenigstens für die neuere Zeit, die Ergebnisse der Statistik ausdrücklich genannt sein mögen. Aber auf der andern Seite darf sie auch die Theorie und die von ihr aufgestellten Ideale nicht vernachlässigen. Für die Geschichte der Ethik ist neuerdings dagegen ein Einwand erhoben worden, der auch für diejenige der Pädagogik Geltung hätte, wenn er dort zutreffend wäre: in diesen Theorien, sagt man, die ja nur Ideale aufstellen, finden wir just das nicht, was Leben und Wirklichkeit geworden sei, sondern lediglich den Ausdruck der individuellen Richtung und Meinung dessen, der sie aufgestellt habe. Allein einerseits habe ich schon darauf hingewiesen, daß auch die bedeutenderen Theoretiker, oder vielmehr, daß je bedeutender ein Theoretiker ist, er sich umsoweniger individuell, willkürlich und schrullenhaft den Einwirkungen und Einflüssen seiner Zeit und seiner Umgebung entziehen kann, daß er also doch immer als Sohn seiner Zeit mit der lebendigen Wirklichkeit in Füh-

lung bleibt und aus ihr schöpft. Und andererseits greift ja die Theorie auch wieder reformatorisch nach vorwärts in Praxis und Leben ein und bildet den Ausgangspunkt für neue Reihen in der Entwicklungsgeschichte eines Volkes, selbst dann, wenn sie derselben antezipierend weit voraus eilt. Jedenfalls aber lehren uns die Ideale der Theoretiker, welche Bedürfnisse in einer Zeit gerade von den besten und geistig höchst stehenden Menschen empfunden wurden; denn von der Praxis abweichende Ideale werden doch nur dann aufgestellt, wenn der Geist mit der Praxis zerfallen ist, und die Ideale zeigen, nach welcher Richtung hin die Notwendigkeit einer Änderung und Besserung sich spürbar macht: sie sind die schärfste Art zu kritisieren und zu protestieren. Zugleich aber geht aus dem Gesagten hervor, daß nicht jede Theorie Anspruch hat auf einen Platz in der Geschichte der Pädagogik, sondern nur diejenigen, die gesättigt sind mit Wirklichkeitsgehalt und ihrerseits Wirklichkeit zu werden und zu schaffen die Kraft haben. Dem Takt des Geschichtschreibers muß es überlassen bleiben, in welchem Verhältnis er überhaupt Theorie und Praxis in verschiedenen Zeiten verschieden berücksichtigt und wie er hier und dort die Auswahl trifft.

Schwieriger ist die Entscheidung der Frage nach dem Umfang im extensiven Sinn. Die Kenntnis von dem Bildungswesen und der Bildungsarbeit eines Volkes gehört mit zu dessen allgemeiner Geschichte und zur Geschichte der Entwicklung seiner Kultur. Daß also in einer die Kultur mit umfassenden Geschichte der Perser oder der Chinesen auch die persische oder die chinesische Pädagogik behandelt werden muß, versteht sich von selbst. Daher scheint es nahe zu liegen, demgemäß auch eine Geschichte der Pädagogik ganz umfassend zu gestalten und sämtliche Völker in den Kreis der Betrachtung einzubeziehen. Daß das der Neigung unserer Zeit entspricht, beweist der Umstand, daß zwei großangelegte Werke der Gegenwart unserer Disziplin wirklich diesen Umfang zugewiesen haben. Wie weit freilich gerade diese Abschnitte gelesen und studiert werden, wird man wenigstens fragen dürfen. Allein in je engerem Zusammenhang die Erziehung mit dem jeweiligen Kulturzustand eines Volkes, mit seinen sittlichen und religiösen Anschauungen und seinen staatlichen Einrichtungen steht, desto sicherer gehört bei den uns fernstehenden Völkern die Pädagogik durchaus zusammen mit der Darstellung ihres gesamten Kulturlebens; eine Geschichte ihrer Pädagogik, losgelöst von allem übrigen, ist kaum möglich und verständlich, jedenfalls ohne allen Wert und vermöchte höchstens das neugierige Interesse für Kuriositäten zu wecken oder zu befriedigen.

Dazu kommt aber noch eines. Was auf einem so fremden Boden, bei so ganz anders gearteten Völkern geschehen ist und geschieht, hat keinerlei Beziehung zu der Art, wie wir es machen, hat auch nie irgend welchen Einfluß auf uns geübt: Interesse kann es nur gewinnen im Rahmen eines geschichtlichen Gesamtbilds, nicht als Stück für sich. Uns aber führt das zu der Frage, was denn eine Geschichte der Pädagogik überhaupt leisten kann und soll? Es ist schon angedeutet und liegt speziell im Zweck dieses Handbuchs, daß sie mitbestimmt ist, dem praktischen

Interesse der Ausrüstung für das Lehramt zu dienen. Zum Verständnis unserer pädagogischen Gegenwart muß man die pädagogische Vergangenheit in dem Maße kennen und studieren, als jene in dieser wurzelt und von ihr abhängig ist. Daher hat man das Recht, mit Rücksicht auf den praktischen Zweck den Umfang für dieses geschichtliche Studium festzusetzen; der eigene wissenschaftliche Sinn aber wird dafür sorgen, daß diese offen eingestandene Bezugnahme auf die Praxis im ganzen nicht zu einem kleinlichen Hinüberschielen auf dieselbe im einzelnen wird. So bin ich denn der Meinung, daß Raumer im wesentlichen richtig als Anfangspunkt für die Geschichte der Pädagogik das Wiederaufblühen der klassischen Studien bezeichnet hat, bin aber bereit, naheliegenden Einwendungen, die dagegen erhoben werden können, gewisse Konzessionen zu machen.

Perser und Chinesen gibt man ja freilich leicht preis, aber Griechen und Römer — haben sie nicht auch hier wie in so vielem anderen, ja gerade vor allem hier mächtig auf uns gewirkt? sind sie nicht, wie in so vielem anderen, so auch darin für uns Vorbild und wir von ihnen abhängig geworden? Offenbar läuft hier eine Verwechslung mit unter: worin uns die Römer und vor allem die Griechen Vorbilder geworden sind und uns beeinflussen, das ist am wenigsten die Art, wie sie ihre Kinder erzogen haben. Ihre Sprache und die darin niedergelegten Gedanken und Ideale, ihre Kunst und Poesie, ihre philosophischen Systeme und ethischen Reflexionen, ihre politischen und rechtlichen Institutionen, ihre Geschichtschreibung und ihre Rhetorik: das alles bildet wie das vielfach noch immer unerreichte Muster, so auch die Grundlage für unsere Gesittung und Kultur. Daher ist die lateinische Sprache und sind die griechischen Autoren so wertvolle Unterrichtsmittel und Unterrichtsgegenstände in unseren Gymnasien. Dagegen weicht ihre Art der Jugenderziehung so sehr ab von der unsrigen, hängt so eng zusammen mit ihrer nationalen Welt- und Lebensanschauung und beruht so wesentlich mit auf der Natur ihres Landes und ganz besonders auf der Institution der Sklaverei, daß wir sie doch nur im ganzen Zusammenhang mit ihrer nationalen Geschichte und Existenz, als etwas Vergängliches und Vergangenes, als einen Teil der griechischen und römischen Privataltertümer oder als ein Stück ihrer Philosophie verstehen und würdigen können. In diesem Sinn ist selbst das, was Platon und Aristoteles über die Erziehung für den Staat und im besten Staat gelehrt und gefordert haben, so interessant es durch das sozialpolitische Fundament an sich sowohl als für die Auffassung der Systeme beider Philosophen ist, von einer Geschichte der Pädagogik auszuschließen.

Bedeutsamer, auch nach dem oben aufgestellten praktischen Gesichtspunkt bedeutsamer als das griechische ist das römische Bildungswesen, sofern die Rhetorenschulen in Praxi und die dafür aufgestellte Theorie in Quintilians *Institutio oratoria* nicht nur auf die Gestaltung der christlich-germanischen Bildungsanstalten eingewirkt haben, sondern namentlich die letztere auch noch von den Humanisten vielfach als Ideal angesehen und ihrer Theorie und Praxis zu Grunde gelegt worden ist. Die üblichen Probleme und Themata der Pädagogik sind in der Tat zum erstenmal von

Quintilian als Probleme erkannt und mehr oder weniger eingehend behandelt worden. Aber eine selbständige Darstellung kann dieses Römische darum doch nicht beanspruchen, und so wird es genügen, an den genannten Orten darauf zurückzuweisen und das Nötigste darüber bei dieser Gelegenheit nachzuholen.

Dagegen bin ich Raumer gegenüber allerdings der Meinung, daß die Pädagogik des Humanismus nicht verstanden werden kann ohne einige Kenntnis des mittelalterlichen Unterrichtswesens: der Gegensatz zu demselben bildet die negative Voraussetzung für das positiv Neue, das sie gebracht hat. Freilich ist das mittelalterliche Bildungswesen heute in allem Wesentlichen überwunden und beseitigt, und daher würde, von dem oben aufgestellten praktischen Gesichtspunkt aus, Raumer doch im Rechte sein, wenn er es ausschließt. Allein zum historischen Verständnis für das Werden der Neuzeit ist die Kenntnis dessen, woraus dieses Neue herausgewachsen und dem es gegenübergetreten ist, unumgänglich notwendig. Und so bleibt doch nur der Mittelweg, der Darstellung der Neuzeit vom Beginn der Renaissance an eine kurze Übersicht über das Erziehungs- und Schulwesen des Mittelalters voranzuschicken; dabei kann dann auch auf das Herauswachsen desselben aus dem römischen Altertum mit einigen Worten Bezug genommen werden.

Über die Erstreckung nach vorwärts ist dagegen Streit und Zweifel nicht möglich. Das Interesse am Studium der Geschichte der Pädagogik ist ein aktuelles, und der Gewinn desselben soll der Gegenwart zu gute kommen; deshalb muß sie auch herabgeführt werden bis auf die Gegenwart, sonst bliebe gerade für das Verständnis derselben eine Lücke und die historische Kontinuität wäre unterbrochen. Und da es zunächst Deutsche sind, an die sich dieses Handbuch wendet, so versteht es sich von selbst, daß es die deutsche Gegenwart ist, an die wir dabei denken, daß wir also in unserer Darstellung vorzudringen haben — konkret ausgedrückt bis auf die beiden Berliner Schulkonferenzen von 1890 und 1900 und die mit ihnen im Zusammenhang stehende Umgestaltung des Schul- und Berechtigungswesens in Preußen und in anderen deutschen Staaten. Ebenso bildet die Kasseler Novemberkonferenz von 1901 über Fragen des Reformschulunterrichts für uns einen *terminus ad quem*. Auch die Gleichstellung der technischen Hochschulen mit den alten Universitäten, wie sie bei der Jahrhundertfeier des Charlottenburger Polytechnikums vom Jahre 1899 zur vollendeten Tatsache geworden ist, bezeichnet einen solchen Grenz- und Endpunkt, der freilich mehr noch ein Anfang und ein Ausgangspunkt werden dürfte. Auf dem Gebiet des Volksschulwesens sind der Vorstoß des Bischofs Korum in Trier und der Kampf um die württembergische Volksschulnovelle die letzten Data, die wir zu erwähnen haben, obgleich auch sie nur Etappen, keinen Abschluß bedeuten. Und ebenso ist es endlich mit den ersten Versuchen zur Lösung der Frauenbildung und des Frauenstudiums im Zusammenhang mit der Frauenbewegung im allgemeinen: es sind bloße Anfänge, sie gehören aber eben als solche doch schon der Geschichte an. So sind es freilich streng genommen nirgends Endpunkte, auf die wir stoßen, sondern überall Anfangspunkte neuer Entwicklungs-

reihen, worin sich aber schließlich doch nur der Charakter alles Geschichtlichen offenbart, daß es ein kontinuierlich Fließendes ist.

Das eben Gesagte gibt noch zu einer weiteren Begrenzung und Verwahrung Anlaß. Es war von griechischer, von römischer Erziehung und Pädagogik die Rede, der Endpunkt für unsere Darstellung wurde mit Beziehung auf Vorgänge in Deutschland festgesetzt. Motiviert wurde dieses letztere damit, daß eben sie uns als Deutschen am nächsten liegen. Diesen nationalen Hinter- und Untergrund will mein Buch in keinem Augenblick verleugnen: uns interessiert vor allem die Geschichte der Erziehung in Deutschland. Aber auf der andern Seite bin ich der letzte, der in nationaler Verblendung und chauvinistischem Übereifer die mächtigen Impulse leugnet und übersieht, welche auf die Pädagogik der modernen Welt im Zeitalter des Humanismus von Italien, im 17. Jahrhundert von Böhmen und England, im 18. von Frankreich und der Schweiz ausgegangen sind. Gerade sie aufzusuchen und darzustellen, wird eine meiner Hauptaufgaben sein. Dagegen ist es schwerlich bloß nationale Eigenliebe, wenn ich meine, daß diese fremden Impulse, neben den eigenen natürlich, an denen es ja auch nicht gefehlt hat, am stärksten und nachhaltigsten doch auf und in Deutschland gewirkt haben, und daß darum hier für eine Geschichte der Pädagogik der geeignetste Standort sei. Ob wir in Gefahr sind, diesen Vorzug zu verlieren, das kann erst eine nähere oder fernere Zukunft lehren. Erwägungen darüber eignen sich daher vielleicht eher für eine sorgende Schlußbetrachtung als für die geschichtliche Darstellung selbst. Späteren Bänden dieses Handbuchs muß es aber vollends überlassen bleiben, zu zeigen, wie die Entwicklung der pädagogischen Ideen das Schulwesen anderer Länder in unseren Tagen gestaltet hat und ob hierin nicht, z. B. in der Praxis Nordamerikas oder Frankreichs, neuerdings eigenartige Bahnen eingeschlagen und neue Ziele angestrebt werden.

Endlich noch eines. Nach dem Zweck des ganzen Werkes, in den sich diese Geschichte der Pädagogik einzufügen hat, sollen für uns die höheren Schulen, Gymnasium und Realschule, von besonderer Wichtigkeit sein, während z. B. die methodologische Seite des Volksschulunterrichts ganz in den Hintergrund zu treten hat und nach oben hin auch eine irgendwie ins Einzelne gehende Geschichte der Universitäten ausgeschlossen bleiben muß. Aber völlig darf doch weder die Universität und noch viel weniger die Volksschule übergangen werden. Wer wollte z. B. von der Scholastik oder vom Humanismus reden, ohne auf die Schaffung und Umgestaltung der Universitäten durch sie hinzuweisen? Wer von Pestalozzis oder von Herbarts Pädagogik, ohne ihre Bedeutung für die Volksschule hervorzuheben? Und auch sachlich kann doch unmöglich von einem Stufenbau die breite Treppe zu unterst und die schöne Krönung des Gebäudes oben ganz weggelassen und nur das Mittelstück für sich frei in die Luft gestellt werden. Ja man wird geradezu sagen können und betonen müssen, daß es für die Gymnasien vom Übel und von ihren Vertretern ein Unrecht gewesen ist, daß sie und wenn sie die Fühlung mit der Volksschule und der Volksschulpädagogik allzusehr verloren haben; und ebenso wird eine etwaige Reform des teilweise doch recht im Argen

liegenden Hochschulunterrichts vor allem auf die Wiederanknüpfung des zerrissenen Bandes zwischen Schule und Universität bedacht sein müssen. Das richtige Verhältnis in der Darstellung aber und das Maß des den beiden andern einzuräumenden Platzes wird sich aus der tatsächlichen Stellung und Beziehung dieser drei Unterrichtsstufen zu verschiedenen Zeiten und aus der verschiedenen Berücksichtigung derselben bei den pädagogischen Theoretikern ergeben müssen und unschwer ergeben, ohne daß sich hierüber einleitend Bestimmtes voraussagen ließe.

Wer sich über antike Erziehung eingehender informieren will, sei auf das hübsche Büchlein von J. L. Ussing, Erziehung und Jugendunterricht bei den Griechen und Römern, 1885 oder auf das größere Werk von L. Grasberger, Erziehung und Unterricht im klassischen Altertum, 3 Bde, 1864—81 verwiesen.

4. Aus dem Vorangehenden folgt für die Einteilung des Ganzen, daß zunächst in einem kürzeren ersten Abschnitt eine übersichtliche Darstellung der mittelalterlichen Pädagogik zu geben ist. Daran schließt sich in einem zweiten Abschnitt die Pädagogik des Humanismus an, d. h. die Geschichte sowohl der Theorien der humanistischen Pädagogen als des durch sie begründeten Schulwesens im 16. Jahrhundert auf protestantischem und dann auch auf katholischem Boden. Dieses humanistische Schulwesen zerfällt im 17. Jahrhundert, und es beginnt eine Opposition dagegen, — die erst als theoretische Kritik neue Gedanken über eine völlige Umgestaltung der Erziehungsaufgaben und Erziehungsmittel weckt, dann praktisch zu vereinzelten Versuchen tatsächlicher Änderung und Besserung führt: davon handelt der dritte Abschnitt, der zeitlich das 17. und einen Teil des 18. Jahrhunderts umfaßt.

Ein wirklich Neues kommt jedoch erst seit der Mitte und um die Wende des 18. Jahrhunderts durch und mit dem Neuhumanismus, durch den das scheinbar Abgestorbene wieder belebt und mit einem anderen höheren Geiste erfüllt und das Gymnasium der Gegenwart begründet wird. Ihm zur Seite aber geht von Anfang an eine realistische Strömung, die sich schon in jener Opposition der vorigen Periode ankündigt, mit dem Umschwung der gesamten Weltanschauung im 17. Jahrhundert zusammenhängt und an der Aufklärung des achtzehnten ihren festen Halt gewinnt. Sie setzt sich in unserem Jahrhundert, unter dem Einfluß des mächtigen Aufschwungs der Naturwissenschaften, in einem blühenden Realschulwesen siegreich durch. Der Entwicklung dieser beiden Richtungen in Theorie und Praxis geht der vierte Abschnitt nach. Schon in ihm tritt aber auch der Gegensatz zwischen beiden Richtungen zu Tage; doch werden wir diesen Kampf um die Schulreform, der sich nicht bloß zwischen Humanismus und Realismus abspielt, sondern in den auch andere, neuerdings namentlich nationale Gesichtspunkte mit eingreifen, in einem besonderen fünften Abschnitt zu schildern versuchen. Derselbe wird uns zugleich in die ganze Unruhe und Gärung unserer Zeit hineinblicken lassen. Durch die zweite Berliner Konferenz hat er einen vorläufigen Abschluss gefunden. Daß es aber wiederum nur ein Waffenstillstand sein kann, ergibt sich aus den neuen Vorstellungen vom Griechentum und griechischen Unterricht, wie sie dort proklamiert worden sind, und hängt fürs andere damit zusammen, daß ein anderes Neues, das soziale Element, das gegenwärtig alle Gebiete

in seine Wirbel und Kreise zieht, bei diesen Reformen noch kaum zum Wort gekommen ist; und doch kann man den Einfluß, den es auf unsere Gedanken über die Schule und auf die Gestaltung derselben haben wird, bereits an allerlei Anzeichen deutlich spüren.

Wie sich dann innerhalb dieser fünf großen Abschnitte die Gliederung und Anordnung im einzelnen zu gestalten hat, das muß sich aus der Darstellung selbst ergeben. Schon bei jenen kann man im Zweifel sein, ob man das Richtige getroffen hat; die Geschichte ist ein Kontinuum, jede Periodisierung hat als Sache bloßer Zweckmäßigkeit etwas Willkürliches und Künstliches und reißt Zusammengehöriges auseinander. Ich würde daher Bedenken getragen haben, auch nur soviel vorher zu bestimmen und anzugeben, wenn sich nicht doch in diesem Falle die Teilung fast ungesucht ergäbe und als eine auf der Hand liegende wie eine natürliche und notwendige aussähe. Sie entspricht überdies auch ungefähr der üblichen historischen Gliederung dieses Zeitraums.

5. Die allgemeine Zeit- und speziell die Kulturgeschichte wird den Rahmen abzugeben haben, in den wir die Geschichte der Erziehung und des Unterrichts hineinstellen insofern partizipiert sie an den für jene erschlossenen Geschichtsquellen überhaupt. Aber auch für sie selbst fließen die besonderen Quellen reichlich genug. Für die Praxis sind es die auf das Schulwesen sich beziehenden Gesetze der Staaten und Städte, die Schul- und Kirchenordnungen, die amtlichen Lehrpläne und Prüfungsreglements, statistische Angaben und Mitteilungen privater oder amtlicher Art, neuerdings namentlich auch die anlässlich der großen Welt- oder Landesausstellungen üblich gewordenen, im Auftrag der Regierungen verfaßten Monographien über das Schulwesen einzelner Staaten, und endlich und vor allem die Programme und Festschriften der einzelnen Anstalten. Außerdem geben auch die Schulbücher wichtigen Aufschluß über das, was zu einer bestimmten Zeit gelehrt worden ist und über das Wie des Unterrichtsbetriebs. Für die Theorie sind es natürlich die Schriften der hervorragendsten Pädagogen und pädagogischen Schriftsteller selbst, wobei wir übrigens die Grenzen nicht weit genug ziehen können und z. B. auch Männer wie Goethe zu ihnen rechnen müssen, wenn wir an seinen Wilhelm Meister denken.

Ein umfassendes Quellenwerk, in dem Urkunden und Darstellung miteinander abwechseln, sind die „*Monumenta Germaniae Paedagogica.* Schulordnungen, Schulbücher und pädagogische Miszellaneen aus den Landen deutscher Zunge". Unter Mitwirkung einer Anzahl von Fachgelehrten herausgegeben von Karl Kehrbach. Seit 1886 sind davon bis zu diesem Augenblick 25 Bände erschienen. Als Ergänzung dazu dienen die seit 1890 veröffentlichten Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte, ebenfalls von Kehrbach herausgegeben. Zahlreich sind die Sammlungen von Schriften pädagogischer Theoretiker, so K. Richters pädagogische Bibliothek; H. Beyers Bibliothek pädagogischer Klassiker, fortgeführt von Fr. Mann; Die Klassiker der Pädagogik von G. Fröhlich, fortgeführt von H. Zimmer; G. A. Lindners Pädagogische Klassiker; Sammlung der bedeutendsten pädagogischen Schriften aus alter und neuer Zeit, herausgegeben von Gansen, Keller und Schulz; Bibliothek der katholischen Pädagogik, herausgeg. von F. X. Kunz, u. a. m.

Unter den sekundären Quellen nenne und charakterisiere ich hier nur die wichtigsten in Kürze. Die Geschichte der Pädagogik ist eine noch junge Disziplin, nicht viel älter als ein Jahrhundert. Um so mehr

darf es als ein Beweis für das Interesse der Neuzeit an pädagogischen Fragen angesehen werden, daß gerade im Zeitalter der Aufklärung, die, freilich nicht immer ganz mit Recht und im richtigen Sinne, als geschichtslos verschrieen ist, die ersten Versuche einer solchen Geschichte erschienen und in raschem Fluge zahlreiche Werke über diesen Gegenstand aufeinander gefolgt sind. Der erste noch recht unvollkommene „Versuch einer Darstellung dessen, was seit Jahrtausenden in Betreff des Erziehungswesens gesagt und getan worden ist," ist von K. E. Mangelsdorf 1779. Der nächste ist Ruhkopf, „Geschichte des Schul- und Erziehungswesens in Deutschland von der Einführung des Christentums bis auf die neueste Zeit" (1. Teil bis Ratich [sic!] 1794). Endlich hat ebenfalls noch am Schluß des achtzehnten Jahrhunderts A. H. Niemeyer in der dritten Auflage seiner „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts" von 1799 als dritten Teil einen „Überblick der allgemeinen Geschichte der Erziehung und des Unterrichts" hinzugefügt. Diesem Vorgang folgte dann im vorigen Jahrhundert Chr. Schwarz, der seiner „Erziehungslehre" 1813 einen historischen Anhang beigab, den er in der zweiten Auflage von 1829 noch selbständiger gestaltete und in zwei Bänden dem Ganzen voranstellte. Dieses Werk, das in umfassendster Weise die Pädagogik aller Völker umspannt, ragt auch inhaltlich so weit über seine Vorgänger hinaus, daß Schwarz gewöhnlich als der eigentliche Begründer der Geschichte der Pädagogik bezeichnet wird. Wie er und Niemeyer haben dann verschiedene andere pädagogische Systematiker eine übersichtliche Darstellung der Geschichte ihrer Disziplin zu Anfang oder am Ende ihrem Werke beigefügt, so, um nur einige zu nennen, Karl Rosenkranz seiner „Pädagogik als System" (1848) vom Hegelschen Standpunkt aus, Christ. Palmer seiner „evangelischen Pädagogik" (1853) in kirchlich-pietistischem Geiste, der auch in der Beurteilung des Vergangenen vielfach recht einseitig und störend zu Tage tritt, und neuestens O. Willmann in seiner „Didaktik als Bildungslehre", deren erster Band (3. Aufl. 1903) die geschichtlichen Typen des Bildungswesens geschickt und fein charakterisiert, sich freilich auch nicht ganz frei zu halten weiß von ultramontanisierender Absichtlichkeit. Auch Lorenz v. Steins geistvolle Elemente der Geschichte des Bildungswesens im 5. und 6. Teil seiner Verwaltungslehre (2. Aufl. 1883) gehören hieher; sie sind mit Gewinn zu lesen, aber mit Vorsicht zu benützen.

Selbständig und losgelöst von systematischer Darstellung hat F. Cramer in seiner „Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in welthistorischer Entwicklung" (1832—38) als Hegelianer — leider nur die Erziehung im Altertum behandelt; und auch das Erscheinen seiner „Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in den Niederlanden während des Mittelalters" (1843) hat aus dem Torso kein Ganzes gemacht, so wertvoll auch das Gegebene ist. Dagegen hat Karl v. Raumer in seiner „Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit" (erstmals 1842—52, zuletzt in 7. Aufl. 1902) nur die Neuzeit behandelt: sichere Beherrschung eines für seine Zeit reichen Quellenmaterials, lebendige Darstellung und scharf umrissene Charakteristik zeichnen das geistreiche Werk aus; die energische Einseitigkeit des

Verfassers reizt oft zum Widerspruch, aber auch da, wo man gegen sein theologisch gefärbtes Urteil einen solchen erheben muß, läßt man sich dasselbe doch aus dem Munde dieser ganzen sittlichen Persönlichkeit gefallen und versagt ihm weder Beachtung noch Respekt. Wirklich das Ganze umfassend ist K. Schmidts „Geschichte der Pädagogik, dargestellt in weltgeschichtlicher Entwicklung und im organischen Zusammenhang mit dem Kulturleben" 1860—62, in 4. Aufl. 1890 begonnen. In den vier stattlichen Bänden steckt viel Arbeit und Fleiß; aber — auch die 4. Auflage des ersten Bandes zeigt das — das Unternehmen übersteigt bei weitem Eines Menschen Kraft und mußte darum unvollkommen ausfallen; dazu fehlt es dem Verfasser an völliger Klarheit des philosophischen Standpunkts, an Unbefangenheit des Urteils und an Tiefe seiner Begründung; und hinter der liberalen Weltanschauung, die hier im Gegensatz zu Raumer vertreten wird, vermissen wir jenes Pathos der Überzeugung, das uns bei seinem Antipoden so charaktervoll anmutet. Ebenso umfassend angelegt und viel umfassender durchgeführt ist K. A. Schmids „Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unsere Zeit", fortgeführt von Georg Schmid 1884—1902. Den in der Schwierigkeit der Aufgabe liegenden Fehler des Schmidt'schen Werkes sucht dieses letztere dadurch zu vermeiden, daß die einzelnen Abschnitte von verschiedenen Gelehrten und Schulmännern bearbeitet wurden; allein die Folge ist eine große Ungleichheit im ganzen wie im einzelnen, zumal da neben tüchtigen und gründlichen Kennern, wenigstens im ersten und zweiten Band auch allerlei Dilettanten zu Wort gekommen sind. Das hervorragende Ungeschick des zweiten Herausgebers zeigt sich darin, daß das Werk gegen Ende sich immer mehr in eine Anzahl von teilweise freilich höchst wertvollen Monographien aufgelöst hat, einzelne Partien doppelt behandelt werden und trotz des ungebührlich großen Umfangs (es sind 5 Bände in 10 Abteilungen) das Ganze schließlich doch als Torso mit eingestandener Unvollständigkeit und Lückenhaftigkeit mehr abgebrochen als zu Ende geführt werden mußte.

Nicht ungenannt lassen wir die von demselben Herausgeber K. A. Schmid geschaffene, in 2. Auflage von Schrader besorgte „Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens" mit ihren zahlreichen und zum Teil recht ausführlichen historischen Monographien, unter denen sich neben manchem Minderwertigen und total Dilettantenhaften gerade auch auf historischem Gebiete viele Arbeiten von großem und bleibendem Werte finden. Auch das „Enzyklopädische Handbuch der Pädagogik", herausgegeben von W. Rein (7 Bände 1895—99) enthält eine Reihe guter historischer Artikel, die in der eben beginnenden zweiten Auflage noch vermehrt werden sollen. Von kleineren Handbüchern nenne ich nur H. Schiller, Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik, 3. Aufl. 1894. In der Mitte zwischen den größeren Werken und solchen kleineren Lehrbüchern steht A. Stöckl, Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik, 1876, von ultramontanem Standpunkt aus und darin so befangen, daß es der Verfasser nur schwer über sich gewinnt, das Wort Reformation ohne Anführungszeichen zu schreiben. Viel objektiver ist das ebenfalls in katholischem Geiste verfaßte „Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik" von M. Kappes, von dem aber bis jetzt nur der erste Band (1898) erschienen ist.

Endlich ist wohl als bedeutsamstes Werk für die Geschichte der Pädagogik gerade in dem von uns festgestellten Umfang und Sinn das Buch von Fr. Paulsen zu nennen: „Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen

Unterricht" 1885; 2. Aufl. 1896/7. Ein gut und fesselnd geschriebenes, überaus geschickt gemachtes und wirkungsvolles Buch; und auch als streng wissenschaftliche Leistung höchst wertvoll, wenn gleich hinter dem reichen Wissen auf dem speziell pädagogischen Gebiete die allgemein historischen Zusammenhänge etwas in den Hintergrund treten. Das Werk ist „tendenziös," d. h. es hat eine bestimmte Absicht: die Schlußbetrachtung stellt „die Aufgebung des altklassischen Unterrichts" in Aussicht und bezeichnet „den Utraquismus unserer Gymnasien, die mit dem hergebrachten Unterricht in den alten Sprachen den Unterricht in den neuen Wissenschaften und in den modernen Sprachen verbinden wollen," als auf die Dauer unhaltbar. Unter diesen Gesichtspunkt tritt dann auch die vorangehende Geschichtsdarstellung: im Sinn der Schlußtendenz werden zahlreiche Zeugnisse gegen die altklassischen Studien und gegen den Utraquismus gesammelt und polemisch gegen sie verwertet, und infolge davon scheint es fast so, als ob der ganze Entwicklungsgang unseres gelehrten Unterrichts vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart so etwas wie ein Fehlgang gewesen sei. Gewiß ist das nicht die Meinung Paulsens, wie seine inzwischen erfolgten Veröffentlichungen auf diesem Gebiet deutlich zeigen, auch hat er in der zweiten Auflage selbst schon manches gemildert und leise umgebogen. Aber jedenfalls konnte es so gedeutet werden und ist inmitten des heftigen Kampfes um die Schulreform auch vielfach von Freund und Feind so aufgefaßt worden, so daß das Buch ein Zeichen wurde, dem widersprochen ward. Heute wo man sich hin und her näher gekommen ist, urteilt man gerechter, und wenn man darin auch immer noch in glänzender Form nur die halbe Wahrheit sehen sollte, so wird man dem Verfasser doch dankbar sein müssen, daß er mit aller Energie uns auch einmal diese andere Seite der Medaille, neben dem Licht auch den Schatten hat sehen lassen. Wer diesen zum erstenmal zeigt, wird mit Notwendigkeit zur Einseitigkeit neigen, aber auch darauf gefaßt sein müssen, daß die Leser an der neuen Beleuchtung erschrecken und das gewohnte Licht vermissen. Ich bekenne ausdrücklich und gern, daß ich dem Werke Paulsens sehr viel verdanke — nicht nur eine Fülle von Material, sondern auch die Nötigung zu kritischer Vorsicht, die sich freilich auch oft gegen ihn selber kehrt.

Zum Beweis, wie wertvoll Lokalschulgeschichten sein können, sei hier wenigstens eine, Koldeweys Geschichte des Schulwesens im Herzogtum Braunschweig (1891) genannt; die treffliche Darstellung dieses Schulwesens im engen Rahmen eines kleinen deutschen Ländchens läßt uns den Entwicklungsgang der Schule und der pädagogischen Theorien im ganzen erkennen und verstehen. — Auch Bursians Geschichte der klassischen Philologie in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart (1883) erwähne ich schon hier, freilich ein wenig gelungenes Buch.

Die vorstehende Übersicht lehrt zugleich noch eines, daß es schwer ist, auf unserem Gebiet eine ganz unbefangene und rein historische Darstellung zu geben. Vielleicht ist die Geschichte der Pädagogik dazu noch eine zu junge Disziplin, vielleicht hängt es auch mit der praktischen Seite der Pädagogik zusammen, die es der historischen Betrachtung zur

Pflicht macht, jede Erscheinung darauf hin anzusehen, was an ihr für die Praxis der Gegenwart noch haltbar und brauchbar sei. So ist die Geschichte der Pädagogik kritisch vom Standpunkt der Gegenwart aus. Die Aufgabe aber ist daneben doch die, diese praktische Beurteilung mit der rein historischen zu verbinden, welche das Einzelne auf sein Existenzrecht im Rahmen seiner Zeit und seiner geschichtlichen Entwicklung hin zu prüfen hat. Dieses genetische Verstehen muß immer die Hauptsache bleiben.

Dasselbe wendet sich vor allem den aufeinanderfolgenden Einrichtungen und Methoden, Grundsätzen und Systemen zu, dagegen tritt das Persönliche in den Hintergrund. Aber ganz unberücksichtigt darf doch auch dieses nicht bleiben; im allgemeinen nicht, weil ja Menschen die Träger jener Einrichtungen und Systeme sind, und namentlich heute nicht, wo sehr zum Nachteil von Schule und Erziehung an die Stelle von Personen und Menschen immer mehr Verordnungen und Lehrpläne, Methoden und unpersönliche Kräfte getreten sind. Daß das Subjekt und das Objekt aller Erziehung der Mensch ist, bleibt demgegenüber dennoch in Geltung; daher werden wir uns freuen, wo wir auf Menschen stoßen, und es beklagen, wo ein Unpersönliches, in unserer Zeit eine immer unpersönlicher und blutleerer werdende Bureaukratie, die Persönlichkeit und die Individualität zu eliminieren, um nicht zu sagen: zu erdrosseln droht. Dieses Beispiel mag uns zugleich zeigen, wie eine ganz objektive Darstellung ungesucht zum Protest werden kann gegen moderne Auffassungen und Einrichtungen. Auf solche Beziehungen der Vergangenheit zur Gegenwart hinzuweisen, wird sich darum der Geschichtschreiber der Pädagogik nicht versagen, auch auf die Gefahr hin nicht frei von Tendenz zu erscheinen; denn die Geschichte soll in diesem Falle wirklich eine Lehrmeisterin sein.

Persönliches findet sich außer in den pädagogischen Enzyklopädien von Schmid und Rein vor allem noch in den Sammelwerken der Allgemeinen deutschen Biographie, und in der Allgemeinen Enzyklopädie der Wissenschaften und Künste von Ersch und Gruber, in der Realenzyklopädie für protestantische Theologie und Kirche, 3. Aufl. herausg. von A. Hauck, und in Wetzer und Weltes Kirchenlexikon, 2. Aufl. von Hergenröther und Kaulen, obgleich hier überall, ähnlich wie in unseren Konversationslexicis, das Pädagogische etwas stiefmütterlich behandelt ist.

Erster Abschnitt.

Das Unterrichtswesen des Mittelalters.

Neben den schon genannten umfassenden Werken zur Geschichte der Pädagogik, in denen auch das Mittelalter zur Darstellung kommt, ist dasselbe auf sein Unterrichtswesen hin speziell, im ganzen oder in einzelnen Perioden, bearbeitet worden von O. Denk, Geschichte des gallo-fränkischen Unterrichts- und Bildungswesens, von den ältesten Zeiten bis auf Karl den Großen 1892. Fr. A. Specht, Geschichte des Unterrichtswesens in Deutschland von den ältesten Zeiten bis zur Mitte des 13. Jahrhunderts 1885. Heppe, Das Schulwesen des Mittelalters 1860. Kämmel, Geschichte des deutschen Schulwesens im Uebergang vom Mittelalter zur Neuzeit 1882. G. Kaufmann, Geschichte der deutschen Universitäten Bd. I, 1888, Bd. II, 1896. Sigmund Günther, Geschichte des mathematischen Unterrichts im deutschen Mittelalter bis zum Jahre 1525 (*Monum. Germ. Paedagogica* Bd. III) 1887. K. A. Schmid, Geschichte der Erziehung Bd. II, 1. Für die Anfänge ist auch Pauly-Wissowa, Enzyklopädie der klassischen Altertumswissenschaft zu nennen, das freilich in zehn Jahren erst bis in den Buchstaben D vorgedrungen ist.

Als das weströmische Reich im 4. und 5. Jahrhundert unter dem Anprall der germanischen Scharen zusammenbrach und sich gleichzeitig, zuerst noch in ihm selber, dann in den auf seinen Trümmern errichteten germanischen Staaten die Christianisierung des ganzen Abendlands vollzog, da ging auch auf dem Gebiete des Schul- und Unterrichtswesens das Bestehende in der Hauptsache zu Grunde. Eine in sich morsch gewordene Kultur erlag der rohen Naturkraft eines Volkes, das doch nicht bloß nationale Vorliebe sich scheut ein barbarisches zu nennen und das jedenfalls für die Aneignung und Assimilierung fremder Kulturelemente beanlagt war wie wenige. Und ganz war auch die römische Kultur mit dem römischen Staat nicht vom Erdboden weggefegt worden. Die Kirche, die freilich von innen heraus ebenso zum Untergang des Reiches beigetragen hatte, wie von außen her der Ansturm der deutschen Stämme, hatte Reste jener Kultur in sich aufgenommen und wahrte nun die Kontinuität von Rom herüber zu den Reichen der Germanen. Für diese wurde sie so die Bringerin und Vermittlerin höherer Bildung, eine Lehrmeisterin, in deren strenger Zucht und Schule die germanischen Völker das ganze Mittelalter hindurch gehalten worden sind. Wir haben daher zuerst jene alten Formen kennen zu lernen, welche und soweit sie die Kirche benützte, um den neuen Geist und den neuen Inhalt durch sie zu verbreiten und von Generation zu Generation zu überliefern. Daß mit der Vertauschung des Inhalts auch diese Formen einige Veränderung erlitten, versteht sich

von selbst; ebenso aber auch, daß der neue Inhalt durch die alte Form beeinflußt und gemodelt wurde.

1. Im alten Rom gab es dreierlei Arten von Schulen — Elementar-, Grammatik- und Rhetorenschulen. In den ersten, die ursprünglich von ihrer Lage an öffentlichen Plätzen den Namen Trivialschulen bekommen hatten, lernten die Knaben lesen, schreiben und rechnen. Beim Grammatiker handelte es sich um die Bekanntschaft mit der Literatur, erst der römischen, dann aber ganz besonders auch der griechischen; dazu kam noch Unterricht in Mathematik und Musik nebst Gymnastik. Das Ziel aller höheren Bildung aber war seit dem ersten christlichen Jahrhundert die Rhetorik, durch die sich die Jünglinge auf die öffentliche Wirksamkeit vorbereiteten und für die daher die oberste Schulgattung bestimmt war; als eine Art Propädeutik dazu wurde auch Philosophie (Dialektik) getrieben, dieselbe aber auch besonders, namentlich an ihrer Quelle in Athen studiert. Die Qualität des Unterrichts war natürlich zu verschiedenen Zeiten eine verschiedene und wechselte überdies nach Ort und Land und nach der Person des Lehrers. Unter den Kaisern mußte sich die Beredsamkeit aus dem Leben in die Schule, aus der Wirklichkeit in die Welt des bloßen Scheins flüchten, und so mußte die Rhetorik zur Sophistik werden und immer mehr in Formalismus und leere Spitzfindigkeit ausarten; die Themen zeigen, daß man auf hohles Deklamieren und unpraktisches Phrasenmachen mehr Gewicht legte als auf den Inhalt und die Sache. Neben den Stätten allgemeiner Bildung gab es übrigens auch noch Fachschulen für Juristen und Mediziner, von denen hier nicht weiter die Rede sein soll. Jene Schulen nun, die erst reine Privatangelegenheit waren, wurden seit Vespasian in der Weise verstaatlicht, daß den Lehrern an denselben Privilegien, Immunität, eigene Gerichtsbarkeit und ständiges fixes Gehalt zugewiesen wurden. Quintilian war der erste lateinische Rhetor, der aus der kaiserlichen Kasse besoldet wurde. Noch 376, also in dem Jahr, auf das der Anfang der Völkerwanderung gesetzt zu werden pflegt, regelte eine Verordnung Kaiser Gratians für Gallien die Lehrergehalte: in der kaiserlichen Residenz zu Trier erhielt der Rhetor 30, der lateinische Grammatiker 20, der griechische 12 Annonen (d. h. eigentlich *res omnes quae ad victum pertinent*).

Gerade diese Rhetorenschulen in Gallien sind nun aber für uns von besonderem Interesse, weil sie sich hier am längsten erhalten haben und weil sich hier die Verschmelzung von antiker Kultur und christlicher Kirche in bedeutsamster Weise vollzogen hat, wie denn überhaupt Gallien von früh an „das gelobte Land des Lehrens und des Lernens“ und jene auf Rhetorik ruhende Bildung „allmählich im Occident eine Art Privilegium der Galloromanen“ geworden war.[1]) Die erste Stelle unter diesen gallischen Rhetorenschulen nahm die zu Burdigala (Bordeaux) ein, an

[1]) Mommsen, Römische Geschichte Bd. V, S. 102 ff. Ebenso O. Ribbeck, Geschichte der römischen Dichtung III, 1892, S. 342: „unter allen Provinzen des Reiches ist Gallien für die Saat römischer Bildung am empfänglichsten gewesen: hier ist sie zuerst fruchtbar aufgegangen, hier in sorgfältig gepflegten Schulen unterhalten, von hier aus ist der Segen klassischer Kultur in die Zeit des Mittelalters gerettet und der deutschen Nation gesichert worden.“

welcher der Dichter Ausonius wirkte, dessen *„Professores Burdigalenses“* uns seine Lehrer und Kollegen in nicht immer ganz vorteilhaftem Lichte kennen lehren; und auch ein großer Teil seiner anderen Gedichte „diente pädagogischen und didaktischen Zwecken.“ Diese Rhetorenschulen Galliens überdauerten den letzten Rest der Römerherrschaft nach der Schlacht bei Soissons, in der Syagrius 486 dem Frankenkönig Chlodwig unterlag, und fuhren auch unter der neuen merovingischen Herrschaft fort zu existieren, freilich bald besser: nur noch zu vegetieren. Denn da ihnen nun der Zusammenhang mit dem Mutterland des Lateinischen abgeschnitten war und die Wertschätzung und Verwendung des rhetorischen Könnens in den germanischen Staaten aufhörte, so gerieten sie in immer tieferen Verfall. Es hing dies aber noch mit einem anderen zusammen. Die Rhetorenschulen waren von Haus aus „heidnisch“ und ruhten auf der alten heidnischen Bildung und Literatur. Daher finden wir auch auf gallischem Boden so eigentümliche Mischformen, wie sie in jener Zeit überhaupt vorkommen — man denke an den neuplatonischen Bischof Synesius oder an den letzten römischen Philosophen Boëthius. Wie bei Boëthius kann man auch bei Ausonius fragen, ob er Christ gewesen und nicht wenigstens im Herzen Heide geblieben sei? und an Synesius erinnert der Bischof von Clermont, Sidonius Apollinaris, der zwischen dem kirchlichen Amt und seiner Vorliebe für heidnische Poesie und Rhetorik nur mühsam einen Kompromiß zu schließen im stande war. Neben solchen heidnisch gesinnten Christen gab es aber hier wie überall strengere, vom Geist des Mönchtums erfüllte Naturen, die zürnend fragten, was Paulus mit Virgil zu schaffen habe, und das Lob Christi mit dem Lob Jupiters für unvereinbar hielten, und die deshalb die Studien der Rhetoren verdammten. Die klassische Literatur war heidnisch, und das Heidentum war dämonisch, daher galt diesen Christen die Berührung mit den heidnischen Autoren und das Studium derselben an den Schulen der Heiden, die auch von der christlichen Jugend besucht wurden, als schwere Sünde. So wirkten Barbarei und Fanatismus zusammen, um den in den Rhetorenschulen erteilten gelehrten Unterricht und den dort erhaltenen Rest klassischer Bildung im 5. und 6. Jahrhundert völlig wertlos zu machen oder geradezu zu vernichten.

Aber wenn so das Christentum Bestehendes unerbittlich zerstörte oder doch an der Zerstörung kräftig mitarbeitete, so war es auf der andern Seite auch wieder der Träger von Kultur und verstand es auch hierin Neues zu schaffen. Das Christentum selbst war Lehre und unterrichtete seine Anhänger zunächst in der Kirche durch die Predigt, welche damals — nicht ohne Zusammenhang mit der Wertschätzung der rhetorischen Form — viel eifriger und intensiver gepflegt wurde, als in der katholischen Kirche unserer Tage. Aber zum Erwerb theologischen Wissens bedurfte es einer besonderen Unterweisung, wie eine solche an der Katechetenschule in Alexandria erteilt wurde, wo es galt, das Christentum mit der hellenistischen Bildung und Philosophie in Kontakt zu bringen und es zum Wissen, zur Gnosis zu erheben. Wie diese Schule entstanden ist, wissen wir nicht. Gegen Ende des 2. Jahrhunderts ist sie als feste Institution

da und ist dann durch Clemens und Origenes rasch zu großer Blüte und Bedeutung gekommen. Sie gab der Kirche eine theologische Wissenschaft und zwang die hellenistische Philosophie auf diese zu achten und sich mit ihr auseinanderzusetzen. In der abendländischen Kirche finden sich zu solchen Einrichtungen höchstens vereinzelte Ansätze. Zum Ersatz dafür schrieb Cassiodor seine Lehrbücher (*Institutiones divinarum et saecularium literarum*), die das Notwendigste aus der heiligen und den weltlichen Wissenschaften geben sollten; und die zweite Synode von Vaison (529) verordnete, daß alle Priester, wie es in Italien üblich sei, die jungen unverheirateten Lektoren zu sich ins Haus nehmen und sie im Psalmengesang, in den kirchlichen Lesungen und im Gesetz des Herrn unterweisen sollten, damit auf diese Weise ein tüchtiger geistlicher Nachwuchs herangezogen werde.

Vor allem aber traten hier die Klöster in die Bresche. Namentlich da, wo nach der Benediktinerregel gelebt wurde, wurde seit Cassiodor (gest. um 580) darauf gehalten, daß die Mönche nicht völlig müßig gingen, sondern sich neben Handarbeit auch wissenschaftlich beschäftigten; und wiewohl natürlich gerade die Klöster auch der Sitz derjenigen Anschauung waren, die der antik heidnischen Bildung feindselig und mißtrauisch gegenüberstand und sie prinzipiell ablehnte, so sind doch andererseits in ihnen durch das Abschreiben von Handschriften die Werke der klassischen Autoren der Nachwelt erhalten worden, und im Zusammenhang mit dieser mechanischen Arbeit wurden dieselben auch geistig rezipiert und studiert und regten zu eigener wissenschaftlicher Betätigung an.

Unter den abendländischen Klöstern zeichneten sich bald diejenigen von Irland und Schottland durch eifrigen Betrieb der Wissenschaften aus, Beda *venerabilis* (gest. 735) war der gefeiertste Gelehrte in diesem Kreis und machte Schule. Und so kam im Gefolge irischer und angelsächsischer Missionare, eines Kolumban, Bonifatius u. a. auch wissenschaftliche Bildung mit herüber in das Frankenreich, wo inzwischen unter den Merovingern der Klerus immer mehr verweltlichte und verrohte und die letzten Reste antiker Bildung vollends zu entschwinden drohten. Und doch beruhte auf ihr auch im Reiche der germanischen Franken die Mitarbeit in Kirche und Staat: der Klerus hielt an der lateinischen Sprache fest, der fränkische Staat rezipierte sie als offizielle Sprache selbst in der *lex salica*, und so waren die Söhne der Großen genötigt, sie zu erlernen und sich darin von Geistlichen in der Schola Palatina oder in Klöstern unterrichten zu lassen. So wurde das Lateinische, weil es die Sprache der Kirche und der offiziellen Kreise war, notwendig Schul-, Unterrichts- und Gelehrtensprache und behielt dadurch auch im Frankenreich etwas vom Wesen einer lebenden Sprache das ganze Mittelalter hindurch bei, wie freilich auf der andern Seite gerade hierauf die schroffe Scheidung zwischen den lateinisch redenden Klerikern und Gelehrten einerseits und den ausschließlich im Volksidiom sich bewegenden Laien andererseits zurückzuführen ist.

Zu jener spezifisch wissenschaftlichen Pflege der klassischen Autoren in den Klöstern kam aber durch die Organisation Benedikts noch eine andere Einrichtung von Wichtigkeit hinzu. Benedikt hatte in seiner

Regel den Mönchen auch die Sorge für die sogenannten *pueri oblati* zur Pflicht gemacht, d. h. für diejenigen Knaben, welche von früher Jugend an für das Kloster bestimmt und diesem schon im Kindesalter übergeben wurden, um sie vor der Berührung mit der Welt zu bewahren: sie mußten erzogen und unterrichtet werden, und so gab es naturgemäß im Kloster Lehrer und Schüler. Da nun Bonifatius seinen Klostergründungen im Frankenreich überall die Regel Benedikts zur Pflicht machte und als Norm auferlegte, so mußte auch von ihnen diese Sorge übernommen werden; so entstanden überall für die *pueri oblati* Klosterschulen. Aber nicht nur auf die Klöster beschränkte sich dieses geistliche Schulwesen. Unter dem Einfluß der von den angelsächsischen Mönchen ausgehenden Reformen hatte ein fränkischer Bischof Chrodegang von Metz (742—766) an seiner Kathedralkirche das Leben seiner Geistlichen nach klösterlicher Weise eingerichtet, und verordnete nun auch hier die Aufnahme von Knaben, um sie zu tüchtigen Klerikern heranzuziehen und bestellte als Lehrer für sie einen besonders geeigneten Geistlichen; es war also eine Schule von Geistlichen gehalten und ausschließlich für Geistliche bestimmt. Diese Einrichtung fand alsbald Anklang, so daß sie schon 774 (772?) auf der Synode von Neuching für Bayern zum Gesetz erhoben wurde: jeder Bischof solle an seinem Sitz eine Schule errichten und einen weisen Lehrer bestellen, der „nach der Überlieferung der Römer“ zu unterrichten und Schule zu halten verstehe.

Zum vorstehenden vgl. außer den genannten allgemeineren Werken noch G. Kaufmann, Rhetorenschulden und Klosterschulen oder heidnische und christliche Kultur in Gallien während des 5. und 6. Jahrhunderts (in Raumers histor. Taschenbuch 1869 S. 1—94). Eine Hauptquelle für die ältere Zeit ist Ausonius (*Opuscula, rec.* R. Peiper 1886), namentlich durch seine *commemoratio professorum Burdigalensium*, S. 48 ff. Ueber die zweite Synode von Vaison im J. 529 s. Hefele, Konziliengeschichte 2², S. 741; über die von Neuching ebendas. 3², S. 607 ff. — Die *Regula S. Benedicti* fordert von den Mönchen tägliche Handarbeit (*occupari debent fratres in labore manuum*), weiß aber noch nichts von wissenschaftlicher Beschäftigung; sie setzt Lesen voraus, aber es handelt sich um *lectio divina*; also sind die *Codices de Bibliotheca* keine profanen Schriften, wie denn auch ein *vacari fabulis* ausdrücklich untersagt wird. Erst Cassiodorus hat den Mönchen seines Klosters *Vivarium* (seit 540) geistige Arbeit zur Pflicht gemacht und dasselbe mit allem dazu Nötigen ausgestattet. Dieser Vorgang fand bald in den Benediktinerklöstern Nachachtung, und so wurden sie zu Stätten wissenschaftlicher Arbeit und ihre Bewohner eine Art geistiger Aristokratie gegenüber dem proletarischen Mönchtum des Ostens. — Ueber die Regel Chrodegangs von Metz s. Hefele, Konziliengeschichte, 4² S. 19 ff.

2. Schon die bisher genannten Reformen im Frankenreich haben sich der Unterstützung des pippinischen Hauses zu erfreuen gehabt, Bonifatius wurde von Karl Martell und Pippin eifrig gefördert. Aber nun kam in Karl dem Großen ein Fürst, der die Sache prinzipieller und energischer anfaßte als seine Vorgänger und auch auf diesem Gebiet in großem Stil zu reformieren und zu organisieren begann. Er selbst hatte, wie man wohl von ihm gesagt hat, etwas von einem Schulmeister an sich, und so nahm er die germanischen Völker in seine Zucht; als Mittel und Organe hiebei dienten ihm der Staat mit seinen Einrichtungen und die Kirche und deren Vertreter. Aber es genügte nicht, diese Zucht erst den Erwachsenen angedeihen zu lassen, von früh auf sollten die Kinder erzogen werden, und so erfaßte er in seinem Geiste als erster den Gedanken einer allgemeinen Jugendbildung. Doch beginnen wir besser nicht mit diesem all-

gemeinsten, sondern im Gegenteil mit dem engsten Kreis, mit der Schule an seinem eigenen Hof, der sogenannten *schola Palatina*. Es ist dies keine originale Schöpfung Karls. Schon in der Merovingerzeit — um nicht auf Rom und die Hofschule des Kaisers Augustus zurückzugehen — bestand eine solche Palastschule, in der vor allem Latein getrieben wurde, dessen Notwendigkeit die merovingischen Könige recht wohl erkannten; und so hatten sich auch schon einzelne von ihnen persönlich in der unfruchtbaren Weise ihrer Zeit am wissenschaftlichen Betriebe beteiligt. Karl hat diese natürlich heruntergekommene und zerfallene Schule wieder neu organisiert und an ihre Spitze einen so bedeutenden Gelehrten wie Alkuin gestellt, der ja mehr noch Lehrer als produktiver Gelehrter gewesen ist. Prinzen und Prinzessinnen des königlichen Hauses, Söhne von Adeligen, die sich unter den Augen des Königs für ein Hof- oder Staatsamt vorbereiteten und endlich Knaben, die für die Geschäfte der kaiserlichen Kanzlei, deren Urkunden in lateinischer Sprache ausgestellt wurden, vorgebildet werden sollten, wurden hier in dem von den Römern überkommenen Wissen, vor allem in Grammatik und Rhetorik unterrichtet, und Karl selbst ging, namentlich auch als Mitglied seiner Akademie, im Eifer für diese Studien mit gutem Beispiel den übrigen voran.

Aber auch an den Klöstern und Kirchen seines Reiches betrieb er die Hebung des Unterrichtswesens mit allem Nachdruck. Im Jahr 786 und 787 ergingen *epistolae de literis colendis* oder *literarum studiis*, worin er erklärte: weil ihm die Verbesserung der kirchlichen Dinge so sehr am Herzen liege, wünsche er die Pflege der Wissenschaften, die durch die Gleichgültigkeit seiner Vorfahren fast in Vergessenheit gekommen seien, wiederum zu fördern; denn ohne das sei es nicht möglich, die Geheimnisse der h. Schrift zu ergründen. Wie diese Mahnung wirkte, zeigt die Synode von Aachen (789), welche beschloß, daß in jedem Kloster und Domstift Schulen sein sollten, in denen die Knaben die Psalmen, die Schriftzeichen, den Gesang, die Berechnung der kirchlichen Feiertage und die Grammatik erlernen könnten. Und was hier beschlossen wurde, finden wir bald durch das ganze Reich hin verwirklicht. So suchte Karl vor allem einen gebildeten Klerus heranzuziehen, wie er denn auch die bereits vorhandenen Geistlichen zu reger wissenschaftlicher Tätigkeit anspornte. Namentlich wurden die bedeutenderen Bischofssitze und Abteien von ihm nur wissenschaftlich gebildeten Männern übertragen, insbesondere später Schülern von Alkuin, den er ja selbst auch zum Abt von Tours gemacht hat. Übrigens nicht nur für künftige Kleriker und Mönche, auch für Laien sollten jene Dom- und Klosterschulen geöffnet sein: wenigstens zeigt das eine Pastoralinstruktion des Bischofs Theodulf von Orleans. Allein Karl tat schließlich auch noch den letzten Schritt. Zunächst wurde jeder Pfarrer angewiesen, etliche Schüler zu halten, die zu Sängern und Ministranten für die Kirche herangezogen und im Verhinderungsfall für den Pfarrer den Gottesdienst abzuhalten geschickt gemacht werden sollten, und davon sollte niemand zurückgewiesen werden. Freilich war das noch einmal nur für den Dienst an der Kirche bestimmt, wenn es auch in Wirklichkeit weitere Wirkung haben konnte. Als aber der Versuch eines allgemeinen kateche-

tischen Volksunterrichts für Erwachsene scheiterte, da wurde es allen Eltern zur Pflicht gemacht, ihre Söhne zur Schule zu schicken, entweder in ein benachbartes Kloster oder zum Pfarrer, damit sie wenigstens das Glaubensbekenntnis und das Vaterunser richtig lernten und zu Hause auch andere lehren könnten. Damit war das Prinzip der Allgemeinheit des Unterrichts und des staatlichen Schulzwangs aufgestellt; die einstweilige Beschränkung auf religiöse Unterweisung lag im Geiste der Zeit. Wie sehr aber alles von der einen Persönlichkeit Karls abhing, das zeigt das Schicksal dieser seiner Einrichtungen und Anordnungen nach seinem Tode.

G. Kaufmann, Deutsche Geschichte bis auf Karl d. Großen, 2 Bde 1880/81. Karls *epistola de litterarum studiis* bei Migne, *Patrologia, Patres latini* Bd. 98, S. 895 f. Ueber die Beschlüsse der Synode von Aachen s. Hefele, Konziliengeschichte 3, S. 621 ff. Der Beschluß lautet: *ut scolae legentium puerorum fiant. Psalmos, notas, cantus, computum, grammaticam per singula monasteria vel episcopia et libros catholicos bene emendate; quia saepe, dum bene aliqui deum rogare cupiunt, sed per inemendatos libros male rogant. Et pueros vestros non sinite eos vel legendo vel scribendo corrumpere.*

3. Mit den ihr von Karl gesteckten Zielen und auferlegten Pflichten tritt die Kirche in das Mittelalter ein. Hat sie daran festgehalten oder sie fallen lassen? sie erreicht und weitergebildet oder auf ihre Durchführung verzichtet? Das zuletzt Erwähnte, der Gedanke einer allgemeinen, wenn auch nur religiösen Unterweisung des Volkes, beruhend auf einer vom Staate den Eltern auferlegten Schulpflicht, wurde sofort von Karls Nachfolger preisgegeben und blieb das ganze Mittelalter hindurch begraben; Luther hat ihn wieder aufgenommen, aber erst der moderne Staat hat ihn verwirklicht. Eine auf Schulzwang sich stützende Volksschule gibt es also in unserer Periode nicht; dagegen bleibt die Dreiteilung der Schulen: Klosterschulen, Dom- und Stiftsschulen, Pfarrschulen. Allein auch den ersteren gegenüber tritt sofort eine Verengung der Aufgabe im streng kirchlichen Interesse ein. Die große Reichstagssynode zu Aachen faßt 817 den Beschluß, in den Klosterschulen keine andern als *pueri oblati* zuzulassen, so daß sie hinfort nur der Erziehung künftiger Klosterleute zu dienen hatten; ebenso sollten sich die Dom- und Stiftsschulen auf die *scholares canonici* d. h. auf künftige Kleriker beschränken. Doch zeigte sich rasch genug das Nachteilige einer solchen kirchlichen Exklusivität; und so wurde, um einerseits diesen Schulen ihren streng kirchlichen Charakter zu wahren und andererseits doch auch Laien am Unterricht der Geistlichen teilnehmen zu lassen, ein Ausweg in der Weise gefunden, daß den für künftige Mönche und Kleriker bestimmten inneren Schulen, die mit dem Konvikt verknüpft waren, äußere Schulen zur Seite traten, in denen neben den künftigen Weltpriestern auch nicht zum geistlichen Amt bestimmte Kinder Aufnahme finden sollten. Klerikal waren endlich auch die wohl nur spärlich und kümmerlich sich erhaltenden Pfarrschulen, in denen es sich für längere Zeit nur um die von Karl vorgesehene Unterweisung von Ministranten handelte. So haben wir im Karolingischen Zeitalter und noch darüber hinaus 1. Klosterschulen, die in *scholae interiores sive scholae claustri* und *in scholae exteriores sive canonicae* zerfallen; 2. Dom- und Stiftsschulen, ebenfalls teils *scholae interiores* teils *scholae exteriores;* und endlich 3. vereinzelt auch Pfarrschulen. Die drei *scholae publicae,* die auf der Reformsynode zu Paris und dem Reichstag zu Worms (beide 829)

von den mit den Schulzuständen wenig zufriedenen Prälaten verlangt wurden, sollten eine Art von Muster- und Hochschulen zur Heranbildung tüchtiger geistlicher Lehrer sein. Außer in Italien haben sich aber solche Musterschulen, statt von Staatswegen eingerichtet zu werden, sozusagen von selbst gemacht: es sind die besten und trefflichsten Klosterschulen, zu denen von auswärts, zum Teil von weit her, lernbegierige und wissenschaftlich interessierte junge Kleriker herbeikamen; statt mancher anderen nenne ich hier nur Fulda und St. Gallen.

An der Spitze der Klosterschule stand der *magister principalis*, an der der Dom- oder Stiftsschule der *magister scholarum*, später *scolasticus*, Scholaster genannt, der bald zu den höchsten Würdenträgern des Stifts gehörte. Ihm lag es vor allem ob, die *magistri* anzustellen, nicht nur an seiner Schule, sondern im ganzen Sprengel hatte er die *facultas docendi* zu erteilen. Selbstverständlich sollte der Scholaster ein lehrfähiger Mann sein, also selbst auch unterrichten; später aber wurde es vielfach eine Würde mit Rechten, denen keine Leistungen entsprachen, der Scholaster war ein vornehmer Herr, der sich zum Lehren viel zu gut dünkte und dieses Geschäft seinen Untergebenen überließ. Natürlich wurde dadurch der Stand der Lehrer von vorneherein herabgedrückt und ihr Ansehen gemindert.

Der Beschluß des Aachener Reform-Reichstags (s. Simson, Jahrb. d. fränkischen Reichs Bd. 1, S. 86) heißt: *ut scola in monasteriis non habeatur nisi eorum, qui oblati sunt.* Ueber die Petition um *scholae publicae* s. Hefele, Konziliengeschichte 4², S. 68, 74, und Simson a. a. O. S. 319.

4. Was wurde nun an diesen Schulen gelehrt? Einen für alle geltenden Lehrplan gab es natürlich nicht, aber eine Tradition, die ja in dem ganzen wissenschaftlichen Betrieb des Mittelalters fast allmächtig war; und so beziehen sich die Differenzen eigentlich nur auf die Quantität, je nach der Höhe der Schule. Die Pfarrschulen scheiden vorläufig aus, da es in ihnen nur auf die Abrichtung zum Ministrantendienst abgesehen war; als Schulgattung fristeten sie bis zum 13. Jahrhundert ein latentes Dasein und existierten sicher nur sporadisch. In den beiden anderen handelte es sich zunächst um den Elementarunterricht: an den lateinischen Psalmen lehrte man lesen, indem man sie zugleich auswendig lernen ließ; vor allem aber galt es schreiben, schön schreiben zu lernen, um die Kunst des Abschreibens ausüben zu können, die ja in den Klöstern so energisch betrieben wurde. Mancher freilich las, wußte auswendig, schrieb ab, was er selbst nicht verstand; daher es von dem einen und anderen Kodex heißt, er sei *puerili police scriptus*. Ferner wurde auch der Gesang auf dieser untersten Stufe schon im Dienst und Interesse des Gottesdienstes gepflegt, und da „die rauhen germanischen Kehlen" sich nur schwer an den gregorianischen Kirchengesang gewöhnen konnten, so galt dieser Unterricht für besonders schwierig; deshalb gab es hier auch die meisten Schläge und die meisten Tränen. Ebenso gehörten die Anfänge des Rechnens zu diesem kirchlichen Elementarunterricht, da es sich dabei nur um die Berechnung der kirchlichen Feiertage, besonders des Osterfestes handelte. Endlich wurde möglichst früh auch mit dem Unterricht im Lateinischen begonnen, wobei es vor allem darauf ankam, das Kirchenlatein und das Gebrauchslatein zum Sprechen

zu erlernen. Bei diesen Anfangsgründen verblieb es in vielen Schulen, in manchen Gegenden, zu manchen Zeiten durchaus.

Wo aber das nicht der Fall war, schloß sich nun der Unterricht in den sieben freien Künsten an. Die Zusammenstellung dieser sieben Disziplinen hatte sich schon in den Schulen des römischen Reiches vollzogen: es waren die *studia liberalia*, die auf die *ἐγκύκλιος παιδεία* (*ἐγκ. μαθήματα*) der Griechen zurückgingen. Von den christlichen Gelehrten waren sie dann ebenso, unter Berufung auf die Sprüche Salomonis 9, 1, einfach in die Literatur und Praxis des frühmittelalterlichen Schulunterrichts herübergenommen worden. Die drei sprachlichen Fächer Grammatik, Rhetorik und Dialektik oder Logik bildeten das Trivium, die vier mathematischen Arithmetik, Geometrie, Astronomie und Theorie der Musik das Quadrivium. Der wichtigste von diesen Unterrichtsgegenständen als Grundlage aller übrigen war die Grammatik, die Hrabanus Maurus als *scientia interpretandi poetas atque historicos et recte scribendi loquendique ratio* definiert hat; zu ihr wurde also auch die Lektüre und Interpretation der Schriftsteller gerechnet. Das grammatische Lehrbuch war „der Donat", d. h. *de partibus orationis ars minor* des Aelius Donatus, eines römischen Grammatikers und Rhetors aus der Mitte des 4. Jahrhunderts, ein Buch, das übrigens Dutzende von Malen für den jeweiligen Schulgebrauch umgearbeitet und zurechtgestutzt worden ist. Die ausführlichere *ars grammatica* Donats blieb den Lehrern vorbehalten, die sich daneben mit Vorliebe an des byzantinischen Grammatikers Priscian 18 Bücher *institutionum grammaticarum* gehalten haben. Später wurden Priscian und Donat verdrängt durch das a. 1199 in leoninischen Hexametern abgefaßte Doctrinale des Alexander *de Villa dei*, das aber an großen Mängeln, bei aller Unvollständigkeit des Stoffes an einer ermüdenden Breite und Schwerverständlichkeit litt (es bestand aus 2645 Versen) und deshalb in der humanistischen Zeit nicht ohne Grund als das Wahrzeichen scholastischer Unmethode galt und angegriffen wurde. Auch dieses Buch erfuhr in der 300jährigen Periode seiner fast allgemeinen Verbreitung und Geltung vielfache Abänderungen: selbst die Dreiteilung des Werks in Etymologie (Formenlehre), Syntax, Prosodie und Figuren ist erst späteren Datums. Waren die ersten Schwierigkeiten des grammatischen Unterrichts überwunden, was trotz der anfänglichen Zuhilfenahme der Muttersprache spät genug der Fall war, so begann man mit der Lektüre, und zwar hatten hierbei die Dichter den Vortritt: Äsops ins Lateinische übersetzte Fabeln, die für den Schulgebrauch zusammengestellten „*Catonis sententiae*" und vor allem Virgil. Doch bewahrte der mönchische Geist vielfach noch immer die alte Scheu vor den heidnischen Autoren, und so ersetzten manche Lehrer in der Schullektüre namentlich den heidnischen Virgil durch Prudentius als *disertissimum atque christianissimum poetam*, wie er mit Recht genannt wurde. Der Lektüre der Dichter gegenüber, die oft sehr umfassend gewesen zu sein scheint, aber ausschließlich im Dienst der Grammatik, Metrik und Prosodie stand, traten die prosaischen Autoren durchaus zurück. Die Hauptsache blieb immer der mündliche und schriftliche Gebrauch der lateinischen Sprache, die durch sogenannte Dictamina in Prosa und Versen geläufig werden sollte.

Dem grammatischen Unterricht steht die Rhetorik an Bedeutung bei weitem nach, ganz dem entsprechend, daß allmählich auch die Predigt im mittelalterlichen Gottesdienst zur Nebensache wurde und erst später wieder volkstümliche Vertretung fand. Dagegen nimmt die Stelle des eigentlich rhetorischen Unterrichts eine Anleitung zum Schreiben von Briefen und Urkunden ein, da gerade Kleriker diese Kunst im Kirchen-, Staats- und Privatdienst wohl gebrauchen konnten; im Englischen ist ja aus dieser Verwendung der *clerici* der kaufmännische *clerk* hervorgegangen. Häufig haben sich daran auch einige juristische Studien und Kenntnisse angeschlossen.

Die Dialektik war anfangs von noch geringerer Bedeutung, stieg aber in den bald kommenden Tagen der beweisgierigen und streitlustigen Scholastik mit ihrer Vorliebe für diese treffliche Waffe rasch zu der ersten Stufe empor und wurde als *potens quaerendi, diffiniendi et disserendi, etiam vera a falsis discernendi* hoch geschätzt; und so war es natürlich, daß auch im Unterricht der Dialektiker dem Grammatiker an Wert mehr und mehr voranging. Was bei dieser dialektischen Eristik mit ihren Spitzfindigkeiten herauskam, mag man sich von Prantl in seiner Geschichte der Logik sagen lassen; Abälards *Sic et Non* kann uns freilich zeigen, was geistreiche Menschen in der Anwendung dieser dialektischen Kunst auf den Inhalt der scholastischen Wissenschaft, speziell auf das Dogma, daraus machen konnten.

Vom Trivium gingen wohl nur die begabteren Schüler weiter zum Quadrivium mit seinen schwierigeren oder für schwieriger geltenden Fächern. Auch manche Schulen blieben ganz auf den Unterricht in jenen drei Disziplinen beschränkt, auf die nunmehr der Name Trivialschulen im übertragenen Sinne angewendet wurde, und gewiß haben es auch viele Lehrer derselben über die Kenntnis in diesen Elementarfächern ihr Leben lang nicht hinausgebracht. Doch wurde die Berechnung der kirchlichen Feiertage, der *computus*, für die Geistlichen als unumgänglich notwendig angesehen, ein Minimum von Mathematik war deshalb für alle unerläßlich. Und so drehte sich denn auch der sehr schwerfällige Unterricht in Arithmetik und Astronomie fast ausschließlich um diese kirchliche Berechnung, soweit nicht das Spielen mit kabbalistischer Zahlenmystik als geheimnisvolle Kunst von besonderem Reiz bei einzelnen hinzukam. Immerhin hat S. Günther gezeigt, daß im Mittelalter für und in Mathematik doch etwas mehr geleistet worden ist, als man bisher anzunehmen geneigt war. Die Musik wurde auf der Stufe des Quadriviums theoretisch behandelt, dagegen die Geometrie vernachlässigt und an ihrer Stelle höchstens etwas Geographie und Naturgeschichte gelehrt. So waren „die sieben Säulen der Weisheit“ beschaffen, auf denen sich dann diese selbst, die Theologie oder, wie in Bologna und Salerno, das juristische und medizinische Fachstudium aufbaute.

Für alle diese Disziplinen gab es zahlreiche Lehrbücher und Kompendien, in encyklopädischer Form wurde das Ganze dieses Schulwissens vielfach zusammengefaßt. Gleich am Eingang in das Mittelalter stehen Marcianus Capella, dessen *Artes liberales* sich durch ihre zerhackte, katechismusartige Form für den Schulbetrieb besonders empfahlen, Boëthius

mit seinen Übersetzungen und Kommentaren zu Aristoteles und Cassiodorus mit dem zweiten Buch seiner Institutiones, das den Titel führt: *de artibus ac disciplinis liberalium litterarum.* Aus Karls des Großen Zeit stammen die einflußreichen Lehrbücher Alkuins für die Fächer des Triviums; in dialogischer Form hat er die Regeln für Grammatik und Orthographie, für Rhetorik und Dialektik zusammengestellt, während Hrabanus Maurus (776—856) in dem dritten Buch seines Werkes *de clericorum institutione* aufführt, was der zum *regimen animarum* berufene Kleriker wissen mußte. Diesen Mann aber deswegen den Schöpfer des „deutschen Schulwesens", den „ersten Präzeptor Germaniae" oder sein Buch „die erste deutsche Gymnasialpädagogik" zu nennen, erscheint als arge Übertreibung und ist eigentlich nur dann möglich, wenn man das Buch mehr nach dem Titel als nach dem Inhalt beurteilt. Durch alle diese Schriften war vorläufig festgestellt, was in den mittelalterlichen Schulen gelernt werden mußte; und bekanntlich gehört es zum Wesen der Scholastik, einmal Festgestelltes hinzunehmen und festzuhalten in Respekt vor Autoritäten und vor Tradition.

„Das Doktrinale des Alexander de Villa-Dei" von Prof. Dr. Dietrich Reichling (*Monumenta Germaniae Paedagogica* Bd. XII) 1893. Leider trägt der gelehrte Verfasser auch in diese harmlose Frage pädagogischer Technik eine offenbar konfessionelle Animosität herein und wird dadurch ungerecht. Man höre den Einen Satz (S. VII): „wir gestehen, daß wir ihr (der lateinischen Sprache der Scholastik am Ende des Mittelalters) einen minder tragischen Ausgang gewünscht hätten, als unter dem Seziermesser der Humanisten zu verenden." — Ueber Hrabanus Maurus urteilt ähnlich wie ich J. Freundgen im 5. Band der Sammlung d. bedeutendsten pädagog. Schriften.

5. Dem mönchischen Geist, der in den Kloster- und Domschulen des frühen Mittelalters ausschließlich herrschte, entsprach auch die Schulzucht. Stock und Rute waren die unentbehrlichen Hilfsmittel derselben, der Stock das Symbol des Lehrers, *sub virga degere* der Ausdruck für das Leben in der Schule, *pueri subiugales* der Name für die Schüler. Neben dem Musiklehrer, der, wie schon erwähnt, die rauhen germanischen Kehlen geschmeidig zu machen die mühevolle Aufgabe hatte, war besonders der Grammatiker gefürchtet, und *spara dorsum* daher der witzige Name für ein Lehrbuch der Grammatik. Namentlich in den inneren Schulen der Oblati ging es streng und finster her, fast grausam war hier die Zucht, und der Geist des jugendlichen Frohsinns wagte sich kaum über ihre Schwelle, nur selten war eine Stunde der Erholung und der Lebensfreude gewidmet, der die künftigen Mönche schon in der Jugend absterben sollten; auch Ferien gab es hier keine. Diese fehlten auch an den äußeren Schulen; doch gab es dafür so zahlreiche kirchliche Feier- und Festtage, an denen der Unterricht ausgesetzt wurde, daß sich das zur Not ertragen ließ. Und außerdem fehlte es hier nicht an dem fröhlich heiteren Treiben der Jugend, nicht an Scherz und Mutwillen aller Art. Ein besonderer Jubeltag war die Feier des Unschuldigenkindleintags nach Weihnachten (28. Dezember), offenbar ein Nachklang der alten römischen Saturnalien. Wie in Rom das Verhältnis zwischen Herrn und Sklaven, so drehte sich an diesem Tage auch hier das zwischen Lehrern und Schülern um: ein Schüler war Schulabt, Schulbischof (daher das Ganze auch „Bischofsspiel" genannt) oder Schulkönig und leitete an manchen Orten sogar den Gottes-

dienst. Während aber z. B. in St. Gallen alles sittig und gebildet zuging, gab diese Feier an andern Orten Anlaß zu Ausbrüchen wüster Roheit oder arger Frivolität; auch bekamen dabei unbeliebte Lehrer zuweilen die Schläge zurück, die sie das Jahr hindurch allzureichlich ausgeteilt hatten. Daher wurde seit dem 13. Jahrhundert vielfach gegen den Skandal dieses Kinder- und Narrenfestes geeifert und eingeschritten, teils von den geistlichen Oberen selbst, teils von den Magistraten der Städte, welche für die gute Sitte ihrer Jugend zu sorgen hatten.

6. Auf einzelne Schulen und auf einzelne besonders berühmte Lehrer speziell einzugehen, ist hier nicht der Ort. Wohl aber ist darauf hinzuweisen, daß gewisse Wellen des Steigens und Sinkens wie im Niveau einzelner Schulen so im Niveau der Schulbildung überhaupt deutlich zu erkennen sind. Die Zeit Karls des Großen und dann wieder die Periode der Ottonen war eine Zeit wissenschaftlichen Aufschwungs, eine Art Frührenaissance, in der der Einfluß der Antike und die Berührung mit ihrem Geiste unverkennbar ist; dazwischen lag und darauf folgte ein jäher und tiefer Niedergang. Und dem Höhen- und Tiefstand der Wissenschaft entsprach die Kurve des Schulwesens um so genauer, als ja jene selbst lediglich Schulwissenschaft, Scholastik war. Nicht bloß Theologie und Philosophie, auch Jurisprudenz, Naturwissenschaft und Medizin, mit einem Wort also die schulmäßige Behandlung sämtlicher Disziplinen, des Triviums, des Quadriviums und aller Fachwissenschaften, das bedeutet der Name der Scholastik; und daher ist es kein Wunder, daß sie auf ihrem Höhepunkt im 13. Jahrhundert die Schöpferin des *studium generale,* der Universitäten geworden ist. Das vergißt, wer über diese kirchlich gebundene Schulwissenschaft des Mittelalters verächtlich spricht, und doch könnte ohne sie die freie wissenschaftliche Arbeit auf unseren Universitäten gar nicht gedacht werden, die Scholastik ist die Voraussetzung dafür, ist der Weg dazu. Und wo wir vielfach ein recht Totes und Unlebendiges vor uns zu haben wähnen, da müssen wir uns vielmehr — eben die Schaffung der Universitäten beweist es — reiches Leben, einen frischen fröhlichen Kampf der Geister vorstellen, gefeierte Lehrer, die aus der ganzen Welt Schüler an sich locken, dramatisch bewegte Kämpfe zwischen den einzelnen Schulen, besonders auf dem Gebiete der Dialektik, viel schriftliche und mündliche Produktion. Aber allerdings an Einem leidet und krankt dieser wissenschaftliche Schulbetrieb: es mangelt ihm die volle Freiheit der Bewegung. Über ihm steht die Kirche mit dem drohenden Schwert der Exkommunikation, die damals kein so unschuldiges Ding war wie heute, wo der Staat nicht mehr als ganz gehorsamer und gefügiger Diener der Kirche die Exekution übernimmt; und so zieht die Kirchenlehre, die Tradition die Grenze, über die hinauszugehen gefährlich und darum vielfach geradezu unmöglich war. Das war aber doch nicht nur ein von außen her der Scholastik gegenübertretender Zwang, es liegt zugleich als eine Art Selbstbeschränkung in ihrem eigenen Wesen, in dem schulmäßigen Betreiben der Wissenschaften: der Wert der Autorität, das Festhalten an dem Überlieferten, die Weiterpflanzung des Gelernten von Generation zu Generation gehört dazu, und daher allüberall Tradition und nichts als Tradition. Vor

allem darf nicht an der kirchlichen Autorität und ihrer Lehre gerüttelt werden, sie steht als schlechthin Gegebenes fest. Um was kann es sich aber dann handeln? lediglich um Aneignung, um systematische und dialektische Reproduktion, um Begründung und Beweis des Überlieferten und als überliefert Feststehenden. Aber selbst hiezu bedurfte es fremder, traditioneller Hilfsmittel, der logisch dialektischen Schriften des Aristoteles, den man freilich anfangs nur aus Boëthius und nur teilweise kannte, der aber seit dem 13. Jahrhundert durch arabisch-jüdische Vermittlung von Spanien herüber in seinem vollen Umfang rezipiert und recht eigentlich der „*philosophus*“ der Scholastik, ihre unfehlbare Autorität in der Erkenntnis der weltlichen Dinge geworden war. Die Dialektik sollte also dazu dienen, den überlieferten Stoff zu einem System zusammenzuordnen und ihn syllogistisch zu beweisen, die Philosophie wurde zur *ancilla*, zur Dienerin der andern Wissenschaften, speziell der Theologie, in der es vor allem galt, den Glauben zu rationalisieren, *intelligere quod credimus.* Und so ist es denn überaus bezeichnend, daß der erste große Scholastiker Anselm von Canterbury (1033—1109) als *exempla meditandi de ratione fidei* die Grundvoraussetzung aller Religion, das Dasein Gottes zu beweisen und die Grundvoraussetzung der christlichen Religion *cur deus homo?* zu begründen suchte. In diesem rationalistischen Zug liegt die tiefste innere Berechtigung der Scholastik, ohne die sie nicht so lange und nicht so mächtig die Geister hätte beherrschen können; darin aber auch ihre Schwäche, an der sie schließlich zu Grunde ging; denn die Vernunft ist nicht nur Dienerin eines gegebenen Stoffes, nicht nur formal tätig; je energischer sie den Glaubensinhalt zu bearbeiten sich abmüht, desto mehr müssen ihr auch die sachlichen Widersprüche auffallen, und wenn alle Versuche scheitern, muß sich das Denken endlich gegen diesen Inhalt selbst richten und das Irrationale und Unvernünftige desselben anerkennen. So mußte das Resultat der Scholastik die Erkenntnis sein, daß Glauben und Wissen nicht zu vereinigen seien, oder, wie sie es in der Lehre von der doppelten Wahrheit formulierte, daß in der Theologie wahr sein könne, was in der Philosophie falsch sei und umgekehrt.

Noch fehlt uns aber ein Zug in der Scholastik, der für uns gerade von besonderer Wichtigkeit ist, es ist ihre Form oder richtiger ihre Formlosigkeit. Die Dialektik sollte dazu dienen, den traditionellen Stoff zu rationalisieren, zu diesem Behuf wurde derselbe rein formal logisch bearbeitet. Da hiebei der Inhalt gewissermaßen gleichgültig war, so wurden Hauptsachen und Nebensachen nicht geschieden; immer massenhafter häufte sich Stoff und immer formalistischer wurde er zusammengereiht. Das formal Logische wurde Selbstzweck, man lernte um des Lernens willen — wirklich *scholae, non vitae,* das Leben selbst ging für diese Menschen in der Schule auf, es wurde selbst ein scholastisches. Und neben den Schulbetrieb stellt sich der Schulwitz: je schwieriger für die fortschreitenden Versuche die Aufgabe wurde. alles zu rationalisieren, desto künstlicher und äußerlicher die Antworten, Fragen wurden auf Fragen gehäuft, das Für und Wider bis ins einzelnste erörtert und schließlich in ganz sophistischer Weise eine bejahende Antwort gegeben, die ein anderer oder

derselbe Dozent ein andermal ebensogut auch im verneinenden Sinn erteilen konnte. Die alte sophistische Eristik schien wieder erwacht zu sein, Virtuosen der dialektischen Kunst waren die Meister der Wissenschaft und galten als die besten Lehrer. Dazu kam natürlich eine immer künstlicher, immer abstrakter, immer formalistischer und unanschaulicher werdende Sprache und Terminologie, ein Latein, das vom Altklassischen sich immer weiter entfernte und als Schullatein nur auf der Schulbank und im Konvikt lebendig war. So macht die scholastische Sprache, trotz aller Verteidigung sei es gesagt, notwendig den Eindruck des Barbarischen, wenn barbarisch ist, was alle andern nicht verstehen, des Langweiligen und Unlebendigen, wenn Leben nur da pulsiert, wo ein Inhalt sich die ihm zusagende Form schafft.

Der Mittelpunkt dieses scholastischen Schulbetriebs war Paris, hier strömten die Scholaren zusammen und lernten einem gefeierten Lehrer, wie Abälard einer war, das *Sic et Non* der Dialektik ab. Neben Paris bildeten sich aber auch andere Mittelpunkte zweiten Ranges, und eine wahre Völkerwanderung wissensdurstiger Jünglinge beginnt bald dahin bald dorthin zu solchen berühmten Dozenten, die wohl auch ihrerseits den Aufenthaltsort wechseln; ein Privileg Friedrichs I. sicherte dafür ausdrücklich sicheres Geleite zu. Daraus entstand der große Unfug des Vagantenwesens — eine wahre Landplage; denn diese fahrenden Schüler, die Vaganten oder Goliarden waren zügellose Gesellen, deren Treiben schließlich mit Gewalt Einhalt getan werden mußte, wie den gefährlichen Stromern unserer Tage, mit denen sie manche Ähnlichkeit haben. Auf der andern Seite aber schloß sich eben daran die Entstehung der Universitäten. Was bis dahin tatsächlich bestanden hatte, eine Schule von Paris oder von Bologna, erhielt nun rechtliche Form, wie sie sich einfach als unumgänglich notwendig herausstellte. Dabei entstanden den politischen und kirchlichen Verhältnissen entsprechend verschiedene Typen: in Oberitalien die Städteuniversitäten, allen voran Bologna, in Frankreich, England und Deutschland die Kanzleruniversitäten, deren Einrichtung sich an das Muster der Kloster- und Domschulen anlehnte, und im Reiche Friedrichs II. die Staatsuniversität Neapel, deren Beispiel Spanien folgte. Damit hörten diese großen Schulen auf, zufällige Unternehmungen zu sein, und rasch kam auch eine gewisse Gleichmäßigkeit in den Unterrichtsbetrieb und in das ganze Tun und Leben an denselben. Eine solche forderte namentlich die Erteilung der stufenmäßig gegliederten akademischen Grade und die Frage nach der *venia legendi*; die *licentia ubique docendi*, welche die Doktordiplome aussprachen, erkannten freilich die großen Universitäten wie Paris und Bologna nicht an. Teilweise dachte man sich dieses Recht auch geknüpft an die von den universalen Gewalten (Papst und Kaiser) verliehenen Stiftungsbriefe, die übrigens nicht von Anfang an als zur Entstehung eines *studium generale* notwendig angesehen wurden.

Aus der Lehrordnung und Lehrweise an den Universitäten des Mittelalters interessiert uns einzig diejenige der Artisten- (philosophischen) Fakultät: sie war nichts anderes als der vollständige Kursus des Triviums und Quadriviums. Denn da es eine feste Grenze zwischen Schul- und

Universitätsunterricht nicht gab und die Scholaren sehr verschieden alt und oft recht mangelhaft vorbereitet auf die hohe Schule kamen, so mußte diese die nötige Vorbildung selbst in die Hand nehmen und durfte nicht allzuviel voraussetzen. In dem Maße aber, als die Dialektik zur Grundwissenschaft des scholastischen Unterrichtsbetriebs geworden war, wurde der Hauptnachdruck auf sie gelegt, wogegen Grammatik und Rhetorik und ebenso die Fächer des Quadriviums zurücktraten. Der, um den sich dabei alles drehte, war natürlich Aristoteles, ein wichtiges Hilfsmittel des Unterrichts die Disputationen, durch die der unfruchtbare Schulwitz und jener Geist der Eristik vor allem gezüchtet wurde. Was also der Student in dieser Fakultät erreichte und erhielt, war die Handhabung der lateinischen Schulsprache, eine gründliche logische Schulung, eine auf Aristoteles ruhende, in kirchlichem Sinn zurechtgemachte philosophische Weltanschauung und wenigstens da, wo die Quadrivialfächer gut vertreten waren, eine dem Wissen der Zeit entsprechende bescheidene mathematische Bildung. Mit diesem Wissen ausgerüstet und dialektisch so gebildet — oder verbildet, ging er dann zum eigentlichen Fachstudium über, dem jederzeit der Durchgang durch die Artistenfakultät vorangehen mußte. Im übrigen aber ist hier nicht der Ort, auf diesen Universitätsunterricht des Mittelalters näher einzugehen.

H. Denifle, Die Universitäten des Mittelalters bis 1400 Bd. I 1885. G. Kaufmann, Die Geschichte der deutschen Universitäten Bd. I: Vorgeschichte 1888, Bd. II: Entstehung und Entwicklung der deutschen Universitäten bis zum Ausgang des Mittelalters 1896. O. Kämmel, Die Universitäten im Mittelalter (in Schmids Geschichte der Erziehung 2, 1. 1892, S. 334—548). Fr. Paulsen, Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium 1902. C. Prantl, Geschichte der Logik im Abendlande Bd. 2—4. Th. Ziegler, Geschichte der christlichen Ethik, 2. Ausgabe 1892.

7. Abgesehen von den paar medizinischen und juristischen Fachschulen und Fakultäten handelte es sich wie auf den niederen Schulen so auch an den Universitäten vor allem um die Ausbildung von Klerikern. Die Kloster- und Domschulen und die überwiegende Zahl der Kanzleruniversitäten, das Leben in den Bursen und der Unterricht in der Artistenfakultät — alles hatte einen mönchisch klösterlichen Anstrich, alles war im kirchlich-theologischen Geist erdacht und eingerichtet: wo blieben da die Laien und der Unterricht für Laien? Ihnen gegenüber hat, wie schon gesagt, die Kirche des Mittelalters im großen und ganzen die weitgehenden und großartigen Ideen Karls des Großen nicht aufgenommen, hat ihre Pflicht versäumt und blutwenig für sie getan. Begründet war das freilich in den wirtschaftlichen und politischen Verhältnissen, aber es ist doch bezeichnend für die Bildung und die Religiosität des Mittelalters überhaupt. Dagegen ist es schwerlich richtig, darin eine prinzipielle Änderung und eine neue Epoche in der Entwicklung des mittelalterlichen Schulwesens mit dem beginnenden 13. Jahrhundert anzusetzen, als ob Innoncenz III. auf dem Laterankonzil von 1215 für allgemeinen Schulunterricht gesorgt hätte. Ausdrücklich heißt es vielmehr, daß die Schulen an allen größeren Kirchen, von denen hier die Rede ist, für den Unterricht von Klerikern bestimmt seien.[1]) So sind es nicht Päpste und Konzilien gewesen, welche

[1]) Decr. c. 11: *magister qui clericos ecclesiarum ipsarum et aliarum gratis in grammaticae facultate ac aliis instruat iuxta posse.* cfr. Hefele, Konziliengeschichte 5^2, S. 885.

eine neue Epoche heraufgeführt haben, und ebensowenig die am Universitätsunterricht eifrig sich beteiligenden Dominikaner, sondern einzig und allein die Städte und das in ihnen sich geltend machende Bedürfnis des Handels und der höheren Gewerbe. Doch noch sind wir nicht soweit.

Das Rittertum hatte kein Verständnis für Büchergelehrsamkeit, es hätte auch keine Verwendung dafür gehabt; sie erschien ihm geradezu unvereinbar mit seinen ritterlich-körperlichen Übungen, wenn es auch immer einzelne Ausnahmen gab und wenn auch ganze Zeiträume etwas anders, weniger negativ darüber dachten. In der Blütezeit war das Ideal des Ritters hövescheit, die freilich mehr weltlich oder mehr geistlich und geistig gefaßt werden konnte; der Ausdruck dieser „zuht" war die „maze", ein vorwiegend ästhetischer Begriff. Auch diese Bildung war international wie die lateinische der Gelehrten. Den sieben freien Künsten dieser letzteren entsprachen die sieben *probitates*, in denen der Edelknabe vom 7. Jahr an sich zum Ritter heranzubilden hatte. Zu ihnen gehörte übrigens neben den sechs rein körperlichen Künsten (*equitare, natare, sagittare, cestibus certare, aucupari, scacis ludere*) doch auch das *versificare*, das Dichten und Musizieren (singen und sagen). Die ritterlichen Troubadours und Minnesänger, die höfischen Epiker und Moralisten haben denn auch diese Kunst in Scharen und teilweise in hervorragender Weise ausgeübt. Daß einer der bedeutendsten unter ihnen, Wolfram von Eschenbach, weder schreiben noch lesen konnte,[1]) ist ebenso bekannt wie verwunderlich. Aber man wird das rasche Verwelken dieser literarischen Kunstblüte und die unglaublich schnelle Verrohung des eben noch so ästhetisch fein zugeschliffenen höfischen Rittertums doch nicht bloß den politischen Verhältnissen, sondern auch dieser einseitigen körperlichen Erziehung und diesem Mangel an geistiger Nahrung und Schulung zuschreiben müssen. Besser als mit der männlichen Jugend des Adels war es mit der Bildung der Ritterfräulein bestellt. Manche von ihnen wurden eine Zeitlang Nonnenklöstern übergeben und erhielten dort mit den *oblatae* oder in einer besonderen *schola exterior* einen Unterricht ähnlich dem der Knaben in den Mönchsklöstern. Daß hier zu gewissen Zeiten sogar die Bekanntschaft mit den Werken der Alten nicht gering war, zeigt uns die Herzogin Hadawig von Schwaben und vor allem die mit Terenz wetteifernde Rosvitha von Gandersheim, von der Scherer[2]) urteilt, „sie stehe auf der höchsten Stufe ihrer Epoche". Bei den meisten freilich beschränkte sich namentlich in späterer Zeit der Unterricht auf Schreiben und Lesen, das an den Psalmen geübt wurde; dazu kamen noch die weiblichen Handarbeiten, die vielfach auch in den Dienst der Kirche gestellt im Sticken von Paramenten gipfelten. Aber nicht nur im Kloster, auch zu Haus auf der Burg des Vaters konnten die Mädchen vom Hauskaplan oder Burgpfaffen oder mehr gelegentlich von fahrenden Schülern gelehrten Unterricht bekommen, und gewiß waren die meisten ihren Brüdern darin bei weitem überlegen. Und neben den lateinischen verstanden sie auch die deutschen Dichtungen der ritterlichen

[1]) Die Hauptstelle dafür sind die Verse hinter dem 2. Gesang des Parzival, wo er ausdrücklich sagt: *ine kan decheinen buochstap.*

[2]) W. Scherer, Geschichte der deutschen Literatur S. 59.

Sänger und der fahrenden Leute zu hören und zu lesen. Das bedingte zugleich eine weltlichere Richtung in der Mädchenerziehung: in der Moraliteit, der Minnen Meisterschaft konnten Kleriker und Pfaffen nicht erziehen und unterrichten, und so traten Zuchtmeisterinnen, oft sogar höfische Spielleute neben jene oder an ihre Stelle und vollendeten nach dieser Seite hin die Bildung der jungen Dame. Daß schon damals Franzosen und Französinnen hiezu verwendet wurden, kann nicht Wunder nehmen, wenn man an die Abhängigkeit der deutschen Minnesänger und Epiker von den Franzosen und an die Vorliebe der deutschen ritterlichen Dichter für französische Stoffe und Ausdrücke denkt. So kann Isolde, diese mittelalterliche Dame *comme il faut,* „franzoys und latin," sie ist gelehrt und gebildet zugleich.

K. Lamprecht, Deutsche Geschichte, Bd. 3.

8. Auf anderem Gebiete aber machen sich nun doch neue Bedürfnisse für den Unterricht geltend. In den aufblühenden Städten brauchte der Kaufmann und der Gewerbetreibende eine praktischere Bildung, als sie dem Gelehrten oder dem Ritter zu teil wurde; so kam man auf den Gedanken, von Gemeinde wegen Schulen einzurichten, die diesen Kreisen den nötigen und richtigen Unterricht angedeihen ließen. Darüber kam man aber alsbald und an verschiedenen Orten mit der Kirche in Konflikt. Man darf darin nicht etwa den Anfang eines prinzipiellen Streites zwischen Staat und Kirche um die Macht über die Schule und in jenen Schulgründungen der Städte die ersten Keime eines der Kirche entfremdeten oder gar feindlichen Laienschulwesens sehen, das wäre, wie Paulsen richtig sagt,[1]) „eine Sinnestäuschung". Die Sache ist vielmehr die: die Dom-, Stifts- und Klosterschulen sorgten für künftige Kleriker und Gelehrte, nicht aber für die dem Beruf des Vaters folgenden Söhne von Handwerkern und Kaufleuten. Um diesem Mangel abzuhelfen, und zugleich auch, um den Kindern der entfernteren Quartiere im Dunkel des Wintermorgens den weiten und schlechten Weg zu ersparen und abzukürzen, sollten nun an den sämtlichen städtischen Pfarrkirchen Schulen eingerichtet werden, wie solche von Karl dem Großen allgemein vorgesehen waren; auch an den Kirchengesang dachte man dabei, für den in den Klosterschulen die Chorschüler sorgten, die dafür Wohnung im Dormitorium des Klosters erhielten und daher auch den Namen „Schlafschüler" führten. Da nun aber der Rat, der im Interesse der Bürger solche Schulen einrichtete, die Kosten für ihre Gründung und Unterhaltung aufzubringen hatte, so wollte er vor allem auch bei der Anstellung der Lehrer an diesen Schulen mitzureden das Recht haben. Das hielt aber der Domscholaster für einen Eingriff in seine Privilegien. Diese Scholaster waren allmählich zu Hauptpersonen in den Kapiteln geworden und bezogen aus den Schulen erhebliche Einkünfte. Im Zusammenhang damit nahmen sie für sich das Recht in Anspruch, im ganzen Sprengel die *licentia docendi* zu erteilen, wofür sie sich wohl auch bezahlen ließen. Das hat freilich Alexander III. ausdrücklich verboten; aber das Verbot beweist eben, daß es vorkam.

[1]) Paulsen, Gesch. d. gel. Unterrichts Bd. I S. 17.

Wenn nun die Städte Pfarrschulen neben der Domschule einrichteten, so bestand der Scholaster darauf, daß er auch an ihnen die Lehrer zuzulassen und anzustellen, wohl auch das Schulgeld einzuziehen habe, um daraus die Lehrer billig und schlecht zu besolden. Darüber brachen Konflikte in Lübeck, in Breslau, in Braunschweig und an anderen Orten aus. Die Scholaster konnten sich vielfach auf bischöfliche Privilegien berufen, die ihnen dieses Unterrichtsmonopol zugesprochen hatten, die höheren Instanzen traten wiederholt für die Lehrfreiheit ein; zunächst siegten jedoch meist die Scholaster, die Städte gaben nach und errichteten die Schulen nur *salvo iure scholastici;* erst gegen das Ende des Mittelalters setzten sie allmählich ihre besseren Ansprüche leichter durch; doch handelte es sich dann gewöhnlich nur um *scholae parvulorum*, nicht um *scholae latinistarum*.

Denn auch diese Pfarrschulen waren — so wenig kommt eine Zeit über sich selbst und über die traditionellen Bildungsmittel hinaus — wiederum Lateinschulen. Nur begnügte man sich meist mit den Anfangsgründen, wobei Lesen und Schreiben die Hauptsache war; wer weiter kommen wollte, mußte von ihnen auf die Dom- und Klosterschulen übergehen, so daß also jene etwa den heutigen württembergischen Lateinschulen, diese unseren Gymnasien entsprechen mochten. Natürlich waren aber eben darum diese Schulen der Bürgerschaft, die etwas ganz anderes wollte und brauchte, immer noch zu lateinisch, und so traten neben sie, zunächst als Privatunternehmungen von Lehrern im Interesse des kleinen Bürger- und Handwerkerstandes, noch einmal andere, die sogenannten deutschen oder Schreibschulen, in denen unter Ausschluß des Lateinischen und alles gelehrten Anstriches das deutsche Alphabet, Lesen deutscher Bücher und Schreiben deutscher Briefe gelehrt wurde. Dagegen nahmen nicht einmal die besseren unter diesen deutschen Schulen das namentlich für den Kaufmann notwendige Rechnen als Unterrichtsgegenstand auf; vielmehr blieb dieses noch einmal anderen besonderen Privatlehrern überlassen, die, seit dem Anfang des 15. Jahrhunderts nachweisbar, Stuhlschreiber oder Modisten hießen, wie denn Adam Ryse im 16. Jahrhundert ein solcher Modist und der bekannteste von ihnen gewesen ist. Auch der Zusammenhang der Rechenkunst mit einzelnen Gewerken ist bemerkenswert, vor allem natürlich mit der Baukunst; und so kann man annehmen, daß in den Bauhütten neben Berechnungen aller Art auch die Kunst des geometrischen Zeichnens geübt und überliefert worden ist. Selbst zu der Malerei trat die Mathematik in Beziehung, das zeigt uns das freilich schon über unsere Periode hinausreichende Beispiel Albrecht Dürers.

Auf die Dauer genügten aber jene privaten Veranstaltungen für den Elementarunterricht nicht mehr: auch seiner nahmen sich die städtischen Behörden an und begannen von sich aus solche Schreibschulen einzurichten. Darüber gerieten sie aber in einen neuen Schulkonflikt: sie nahmen nämlich nun ihrerseits den Kampf gegen die in privaten Händen bleibenden oder von Privaten neu gegründeten „Bei-, Winkel- oder Klippschulen“ auf, weil durch diese den städtisch angestellten Lehrern das Schulgeld entzogen oder doch geschmälert wurde; selbst die Pfarrschulen hatten unter dieser Privatkonkurrenz zu leiden. Daher beanspruchten die Magi-

strate hinfort für die deutschen Schulen ein ähnliches Unterrichtsmonopol, wie die Scholaster es ihnen gegenüber für die lateinischen Schulen getan hatten. Diese städtischen Schulen hießen Lehrhäuser, die Lehrer daran Lehrmeister, die Lehrerinnen an den ebenfalls allmählich entstehenden Mädchenschulen Lehrfrauen. So haben wir am Ausgang des Mittelalters, in den Städten wenigstens, ein dreifach gegliedertes Schulwesen: zu unterst die städtischen Lehrhäuser, durch die jedoch daneben die privaten Schreibschulen nicht völlig verdrängt waren; darüber die lateinischen Pfarrschulen, die sich auf die Elemente des Lateinischen beschränkten; und endlich zu oberst die Dom- und Klosterschulen, die ebenfalls niedrig genug sich mit den Fächern des Triviums, vor allem mit ödem dialektischem Schulbetrieb begnügten. Das Quadrivium blieb dagegen der Universität vorbehalten, deren Artistenfakultät eben darum immer tiefer herabsteigen mußte.

Ueber den Schulstreit s. Kaufmann a. a. O. S. 109 ff. Masius, Die Erziehung im Mittelalter, in Schmids Geschichte der Erziehung 2, 1 S. 327 ff. Koldewey, Braunschweigische Schulordnungen I (*Mon. Germ. Paed.* I S. XXXV ff.). Paulsen a. a. O. Bd. I, 18.

9. Daß mit der Ausdehnung des Unterrichts in den Städten nicht auch eine qualitative Besserung der Schulzustände, namentlich des gelehrten Unterrichts eintrat, geht schon aus dem zuletzt Gesagten hervor und versteht sich für jeden, der das geistige Niveau um die Mitte des 15. Jahrhunderts im allgemeinen und die Scholastik dieser Zeit im besonderen kennt und unbefangen beurteilt, von selbst. Daß es aber ums Jahr 1450 mit dem Schulwesen übel bestellt war, ergibt sich auch aus bestimmten Nachrichten. die wir darüber haben. Wenn daneben von einzelnen größeren Städten und Schulen Erfreulicheres berichtet wird, so bestätigt das geflissentliche Hervorheben und Rühmen solcher Ausnahmen nur die Regel. Eine Ordnung, welche Prälaten und Rat der Stadt Braunschweig 1478 gemeinsam *de regimine scholarum* aufstellten, läßt uns bei Lehrern und Schülern gleich miserable Zustände erkennen. Wie elend es bestellt war, wird gerade dadurch *ad oculos* demonstriert, daß die sonst selten einigen Faktoren in diesem Fall einträchtig zusammengehen, um Hilfe zu schaffen, einträchtig also auch die übeln Zustände anerkennen. Hier liegt somit ein Zeugnis vor, das nicht nur von mittelalterlichen Menschen selbst herrührt, und zugleich kann es zur Widerlegung der Vermutung Paulsens[1]) dienen, daß unter dem Einfluß der wissenschaftlichen Tätigkeit auf den Universitäten „auch der Schulunterricht in den Klöstern sich werde gehoben haben"; nur sei das „eine stille und wenig beachtete Tätigkeit" gewesen — so still und unbeachtet jedenfalls, daß wir tatsächlich nichts davon erfahren und wissen. Und was Paulsen zum Lob der Universitäten des 15. Jahrhunderts und des auf ihnen üblichen scholastischen Betriebs der Wissenschaft sagt, beruht teils darauf, daß er die humanistischen Einwirkungen des 15. Jahrhunderts bereits damit zusammennimmt, teils auf einer direkten Überschätzung dessen, was die Scholastik damals noch leistete und war. Ihre Blütezeit war im 15. Jahrhundert unwiederbringlich dahin, ihre Vertreter waren Geister dritten Rangs, ihre letzte Leistung die nominalistische Selbstzersetzung und Selbstauflösung,

[1]) Paulsen a. a. O. Bd. I S. 28.

so daß eine Schul- und Unterrichtsreform nicht Willkür und Mutwillen, sondern Notwendigkeit war. Auch der Versuch, das scholastische Latein dieser späteren Periode von dem Vorwurf der „Barbarei“ zu reinigen und gegen den Spott der Dunkelmännerbriefe zu verteidigen, muß mißlingen: mit dem inneren Selbstauflösungsprozeß der Scholastik war auch ihre äußere Form und Sprache, des Lebens bar, zu einer ganz toten und verknöcherten geworden; im Mittelalter wesentlich von Gelehrten gesprochen und weitergebildet verlor es jetzt vollends den letzten Rückhalt an einem volkstümlichen Gebrauch, aus dem es sich wieder hätte verjüngen und beleben lassen können. Und andererseits war über dem theologisch-dialektischen Gezänke des 14. und 15. Jahrhunderts das Zurückgreifen auf das klassische Altertum und die Lektüre seiner Autoren völlig versäumt worden. Die Überwucherung der Rhetorik durch die Dialektik rächte sich auch an der Sprache, und abgesehen von einem gewissen architektonischen Geschick in der Bewältigung von Massen, wie es den bedeutendsten Scholastikern eigen war, so daß ihre Summen gelegentlich mit gotischen Domen verglichen werden konnten, fehlte es der ganzen gelehrten Zunft völlig, aber auch völlig an ästhetischem Gefühl und ästhetischem Geschmack. So mußte das Latein immer mehr verknöchern und verschnörkeln, kraus und abstrus, unanschaulich und unnatürlich, zur toten Schulsprache werden, die allenfalls dialektischen Klopffechtern die Möglichkeit gab, ihren dünnen Schulwitz darin zu üben, die aber tot wie sie war, sich selbst nicht mehr verstand und darum in der Tat barbarisch klang. Deshalb haben auch nicht erst die Humanisten den Gegensatz von Gebildeten und Laien geschaffen oder die lateinische Sprache zu einer toten gemacht, sondern das beides schon vorgefunden; Ritter und Bauern standen sich in ihrer Bildung untereinander näher als den Klerikern, deren Jargon und deren literarische Interessen ihnen gänzlich verschlossen und unzugänglich geworden waren. Wenn die Humanisten diesen Gegensatz nicht beseitigt haben, so haben sie wenigstens den Kreis der Gebildeten erheblich erweitert.

Fragen wir aber nach tatsächlichen Erscheinungen, die den niederen Stand des Schulwesens am Ende des Mittelalters erweisen und erklären können, so mag eben jene braunschweigische Schulordnung von 1478 darauf Antwort geben. In erster Linie lag es an der schlechten Qualität der Lehrer. Seitdem der Scholaster ein so hoher Herr geworden war, der vor allem an die Vermehrung seines Einkommens dachte, hatte er es aufgegeben, selbst zu unterrichten und an seiner Statt andere als Lehrer berufen und angestellt, diese aber vielfach nach dem Grundsatz: „billig und schlecht“! Die Rektoren waren ausschließlich auf das Schulgeld angewiesen und suchten deshalb einander für ihre Schulen die Schüler abzujagen. Die Hilfslehrer waren meistens ganz ohne Gehalt: bei den *locati,* älteren Schülern, früher *secundarii* oder *socii* genannt, welche einzelnen Abteilungen (*loca*) vorstanden, verstand sich das von selbst; aber auch die Baccalarien mußten sich daneben als Hauslehrer in Bürgerfamilien ihren Lebensunterhalt verdienen und warteten auf diese Weise ab, bis sie eine Pfarre erhielten oder zum Weiterstudieren Mittel fanden. Die Kenntnisse dieser Hilfslehrer aber

waren vielfach über alle Maßen dürftig. Und allen, Meistern und Gesellen, fehlte es an dem sittlichen Ernst und an dem gewissenhaften Fleiß: was Wunder, wenn es die Schüler an Unfleiß und an sittlicher Verwilderung ihnen noch zuvor taten und wenn bei einer solchen Gesellschaft von Disziplin keine Rede war! Und was beim Unterricht herauskam, läßt sich ohnedies denken, zumal da wenigstens in größeren Städten die beste Zeit dafür durch die häufige Verwendung von Lehrern und Schülern zum Gesang in der Kirche und bei Kasualien weggenommen wurde; denn dazu hatte man ja seine Schule. Vielfach liefen die Lehrgesellen unter der Zeit weg und ließen Rektor und Schüler im Stich. Thomas Platters autobiographische Aufzeichnungen können uns am besten zeigen, wie es beim Ausgang des Mittelalters an vielen Orten um Schulen, Schüler und Lehrer bestellt war, und wie es nur da anders und besser ist, wo der Humanismus bereits Einfluß gewonnen hat.

Der hauptsächlichste Verteidiger des 15. Jahrhunderts auch nach der Seite des Schulwesens hin ist bekanntlich Joh. Janssen, Geschichte des deutschen Volkes seit dem Ausgang des Mittelalters Bd. I[18] S. 25 ff. Er versäumt nur ausdrücklich hervorzuheben, daß es fast durchweg der Humanismus war, dem „Deutschlands geistige Zustände beim Ausgang des Mittelalters" die Hebung zu verdanken hatten; diese war somit eine Leistung des humanistischen, nicht des scholastisch-kirchlichen Zeitalters, der Neuzeit, nicht des Mittelalters. Die Schulordnung Braunschweigs vom Jahre 1478 findet sich bei Koldewey, Braunschweigische Schulordnungen (*Monumenta Germ. Paedagogica* Bd. I S. 21 ff. und dazu die Einleitung S. XLI ff.).

10. Sehen wir uns zum Schluß noch um, wie es mit der theoretischen Pädagogik im Mittelalter bestellt war, so ist hievon nur wenig zu berichten. Hrabanus Maurus ist schon genannt, zugleich aber auch gewarnt vor einer Überschätzung seiner Bedeutung. Zu erwähnen ist weiterhin Vincentius von Beauvais († zwischen 1260 und 1270), der in seinem *speculum maius*, der großen Enzyklopädie des Mittelalters, worin das Reich der Natur, die Welt des Erkennens und die Tatsachen der Geschichte zu einem Spiegelbild des Universums vereinigt sind, eine Welt von Citaten aus christlichen und heidnischen Autoren zusammenstellt und dabei auch eine Bekanntschaft mit der antiken Literatur verrät, wie wir sie sonst erst bei den Humanisten anzunehmen geneigt sind. Sicherlich hat er damit nicht am wenigsten auch den Schulmeistern der Zeit einen Dienst geleistet, hat übrigens in seinem *tractatus de eruditione filiorum regalium* auch ausdrücklich allerlei pädagogische Fragen erörtert und nach dieser Richtung hin Gedanken angeregt. Auch bei ihm handelt es sich nach der Weise der Scholastiker vor allem um Zitate; der Geist aber, in dem diese ausgewählt sind, ist ein echt mönchischer, der Welt und dem Leben entfremdeter, asketisch strenger, wie sich dies namentlich in dem zeigt, was Vincenz über die Erziehung der Mädchen beibringt und sagt. Selbständigere Gedanken entwickelt gelegentlich Boncompagno, zu Anfang des 13. Jahrhunderts als *Magister grammaticae* in Bologna, über die Einrichtung der Schulgebäude und eine Reform des Universitätsunterrichts, speziell der *Ars prosandi*. Bei ihm erinnert manches entschieden schon an die Art der späteren Humanisten. Andere Schriften, die hieher gerechnet werden könnten, zeigen mehr erbaulichen oder allgemein ethischen Charakter. Dagegen ist uns neuerdings die Kunde

zugekommen von einem wirklichen Theoretiker der Pädagogik aus dem 15. Jahrhundert, der nun mit Recht den Namen des ersten deutschen Vertreters dieser Wissenschaft erhalten dürfte: es ist Konrad Bitschin, seit 1430 Stadtschreiber zu Kulm. Dieser verfaßte ein Werk unter dem Titel *Labyrinthus vitae coniugalis Authore Bitschin scriba Culmensi,* dessen 4. Buch *de prole et regimine filiorum* handelt und nach den uns einstweilen mitgeteilten Kapitelüberschriften sich mit der Erziehung der Knaben in den drei Perioden vom 1.—7.—14.—21. Lebensjahr beschäftigt. Die letzten Kapitel beziehen sich auf die Erziehung der Mädchen, die zur Schweigsamkeit, Arbeitsamkeit und Keuschheit anzuhalten sind und in den höheren Ständen auch mit gelehrtem Studium und Lektüre befaßt werden dürfen. In Umfang und Anlage erinnert das Werk an Rousseau, aber auch nur darin; der Inhalt selbst ist scholastisch, nicht die Frucht eigener Beobachtung, sondern einer aus Büchern geschöpften Gelehrsamkeit und Belesenheit. Und so ist doch auch dieses fast vereinsamt dastehende pädagogische System eigentlich nur ein Beweis, wie wenig Gedanken sich das Mittelalter über die Aufgabe und das Geschäft des Erziehens gemacht hat. Dasselbe war selbst eine Zeit der Erziehung der germanischen Völker durch die romanische Kirche, und seine Wissenschaft war eitel Schulwissenschaft; aber Rechenschaft über das, was es tat und übte, hat es sich nicht gegeben, darum fehlte, wie das Bewußtsein darüber so auch jede Selbstkritik; man machte traditionell weiter, und so kam man naturgemäß nicht vorwärts, sondern immer tiefer herunter. Eine Reform tat darum auch hier dringend Not, und sie kam durch den neuen Geist, der sich nun alsbald in stürmischer Kritik gegen das Alte wandte und es frivol, lustig, ernsthaft, pathetisch, je nachdem, in Trümmer schlug: — das war der Geist des Humanismus.

Vincentius von Beauvais, *Speculum maius,* Venedig 1591; hier kommt vor allem der 2. Teil, das Sp. *doctrinale* in Betracht; seine Schrift *de institutione filiorum regiorum s. nobilium* ist übersetzt von Fr. Chr. Schlosser, Vincent von Beauvais' Hand- und Lehrbuch für königliche Prinzen und ihre Lehrer 1819, und neuerdings von Aug. Millauer; cfr. Rich. Friedrich, Vincentius von Beauvais als Pädagog 1883. Karl Sutter, Aus Leben und Schriften des Magisters Boncompagno 1894. Ueber Bitschin berichtet F. Hipler, Die Pädagogik des Konrad Bitschin, in den Mitteilungen der Gesellschaft f. deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte, 2. Jahrg. S. 1—10; die Herausgabe des Ganzen steht immer noch aus.

Zweiter Abschnitt.

Das Zeitalter des Humanismus von der Mitte des 15. bis zum Ende des 16. Jahrhunderts.

I. Der Humanismus für sich.

1. Es kam eine neue Zeit, und der Inhalt derselben wird mit den beiden Namen der „Renaissance“, des Wiederauflebens des klassischen Altertums, und des „Humanismus“, der Anerkennung des Menschlichen als eines Berechtigten und als des Höchsten in der Welt, ebenso richtig als bündig bezeichnet. Nicht auf einmal ist dieselbe gekommen. Schon im Mittelalter gibt es wiederholt Perioden, in denen in gewissem Sinn von Renaissance gesprochen werden kann. Unter Karl dem Großen und zur Zeit der Ottonen läßt sich ein solches Zurückgehen auf die Antike unschwer erkennen. Und vollends ein Mensch wie Abälard, — nicht als ob er Humanist gewesen wäre, aber dennoch läßt nicht nur ein Schimmer von Bekanntschaft mit dem klassischen Altertum, sondern der ganze Geist des Subjektivismus, das Geniale und Frivole, das Geistreiche und Elegante, die Betonung des eigenen Ich und die selbstgefällige Bespiegelung desselben an die Geistesart der späteren Humanisten denken. Und er und noch mehr Vincenz von Beauvais mögen uns daran erinnern, daß doch nicht nur Aristoteles in der Übersetzung der Araber und Juden dem Mittelalter bekannt gewesen ist, sondern daß gewisse Beziehungen zu den übrigen klassischen Schriftstellern des Altertums in manchen Kreisen nicht ganz gefehlt haben, lange vor der allgemeinen Wiedererweckung desselben im 15. Jahrhundert; Virgil ist das ganze Mittelalter hindurch eine populäre Figur gewesen und nicht erst neu durch Dante in den Gesichtskreis der Menschen getreten.

Daß nun aber diese Wiederbelebung der klassischen Welt nur in Italien möglich war, versteht sich von selbst. In den Kreisen Karls und der Ottonen, bei vereinzelten Kennern in englischen oder französischen Klöstern des Mittelalters blieb es etwas Fremdes und Totes; nur in Italien konnte man anknüpfen an die eigene Vorzeit und an die eigene Größe, die zwar untergegangen war, deren Reste aber doch noch sichtbar und mächtig genug hereinragten in die lebendige Gegenwart. Die Sprache eines Virgil und Cicero war für den gebildeten Italiener keine ganz fremde,

sowenig als für uns die Sprache des Nibelungenlieds; und allüberall, vor allem in Rom predigten ja die Steine selbst von einer ewigen Jugend dieser altersgrauen Vergangenheit. Dazu kamen die politischen Verhältnisse. Die gewaltigen Kämpfe zwischen Kaisertum und Papsttum hatten in Italien alles Feste erschüttert, alles Bestehende aus den Fugen gehoben. Ein Fürst wie Friedrich II. macht schon ganz den Eindruck des modernen Menschen: sein Staat in Unteritalien mit den *Constitutiones Siculae* ist das Vorbild des modernen Beamtenstaats gegenüber dem mittelalterlichen Feudalstaat, wie Neapel unseren heutigen Universitäten näher steht als das mittelalterliche Paris oder Bologna. Auch die Kreuzzüge hatten in Italien zuerst und zumeist die bekannten Früchte getragen: den Gesichtskreis erweitert, einen Geist der Duldung und Indifferenz hervorgerufen, das Städteleben entwickelt, den Handel in neue Bahnen gelenkt und die Macht des Geldes kennen gelehrt. Und so finden wir im Zusammenhang damit auf der einen Seite die vielen kleinen Tyrannen und Kondottieren, die den Beweis liefern, was der Mensch durch eigene Kraft werden kann, und vor deren rücksichtsloser Gewalttat oder arglistiger Kunst die altehrwürdigen und festen Einrichtungen des Erbrechts und des Lehenswesens morsch in sich zusammenbrechen. Und auf der andern Seite die großen und reichen Stadtrepubliken, in denen der Staat zum Kunstwerk und mehr und mehr zum Selbstzweck wurde, alle Kraft in sich konzentrierte und von andern bis dahin höher geachteten Gewalten die Geister ablenkte; und auch hier die reichste Gelegenheit zur Entfaltung der Individualität im Wettbewerb der Parteien, sei es um als Sieger den Staat zu lenken oder als Besiegter resigniert in sich selbst Genüge zu suchen oder gar als Verbannter draußen sich durch eigne Kraft eine neue Stellung zu schaffen und nach dem Grundsatz: *ubi bene ibi patria* kosmopolitisch auf sich selbst zu stehen. Dazu kam im 14. Jahrhundert der große Skandal des päpstlichen Exils, der das Papsttum und die Kirche den Italienern ferne rückte und entfremdete und im Gegensatz dazu fantastischen Naturen den Gedanken nahe legte, die antike Republik mit ihren Einrichtungen und Ämtern wieder aufleben zu lassen: was uns als der Traum eines eiteln Toren erscheint, das Tribunat des Cola di Rienzi, das nahmen die Römer eine Zeitlang ernst und versenkten sich mit ihm in jene fast mystische Verehrung des Altertums, welche an diesem Mann so voll von Widersprüchen und Eitelkeit das Anmutendste und das Interessanteste ist.

Und wie so die Welt äußerlich und tatsächlich eine andere wird, so wandelt sich auch das Bewußtsein der Menschen. Dieses Erwachen eines veränderten Selbst- und Weltbewußtseins pflegt man an die Namen der drei großen italienischen Dichter Dante, Petrarca, Boccaccio zu knüpfen. Und mit Recht. Der erste von ihnen, Dante, steht freilich noch mit einem Fuß fest im Mittelalter, so daß uns seine Dichtungen in all' ihrer Großartigkeit doch recht fremdartig anmuten. Aber allerdings — neben das Christentum, neben Kirche und Scholastik tritt doch das Altertum als ein Gleichwertiges und Gleichberechtigtes: Virgil ist der Führer Dantes, und höher als die Volkssprache, die er doch so wunderbar zu formen und

zu brauchen weiß, steht ihm die Sprache Virgils. Er selbst aber ist sich seiner Größe stolz bewußt und dichtet darum auch nicht *in dei* oder *ecclesiae gloriam,* sondern „*ut palmam primum in meam gloriam adipiscar.*" Und wie für sich, so dichtet er aus sich, und daher soviel Sympathie und starker Haß, soviel Selbsterlebtes und aus der eigenen Seele Geschöpftes, so Individuelles und Subjektives, so Selbständiges und Geistesmächtiges, wie sonst nirgends vor ihm im Mittelalter.

Die eigentliche Sturm- und Drangperiode dieser neuen Zeit beginnt mit Petrarca und Boccaccio. In einem Augenblick, wo die objektiven Mächte und Gewalten keinen Halt mehr boten, Rom aufhörte die Stadt des Papsttums zu sein und selbst ein Mönchsorden an der Kirche und ihrer Hierarchie irre wurde, stellten sich starke Geister auf sich selbst und steiften sich auf das gute Recht ihrer eigenen Persönlichkeit. Diese Persönlichkeit war bei dem einen, bei Petrarca weich und sentimentalisch; er war der Dichter, der sein Herz entdeckte und damit jenen Sturm und Drang des Gefühls heraufbeschwor, wie ihn die deutsche Nation erst 400 Jahre später in Goethes Werther durchlebt hat. Weil ihn aber die mittelalterliche Gegenwart gerade nach dieser Seite hin nicht befriedigte, so flüchtete er in das Altertum zurück, seine Sehnsucht galt der Wiederherstellung der republikanischen Herrlichkeit Roms, in dessen Geschichte und in dessen Menschen er ganz subjektiv hineintrug, was er dafür empfand. In Roms Helden fand er seine Helden, ein lateinisches Epos Afrika, das Scipio feiert, brachte ihm die Dichterkrönung in Rom; und in diesem Gedicht wetteifert er mit Virgil, dessen Verse ihn entzückten, wie er auch für den Wohlklang ciceronianischer Prosa das feinste Gefühl hatte; neben Weisheit und Tugend stand ihm als dritte im Bund und als Mittel, seine Individualität zum Ausdruck und zur Geltung zu bringen, die Beredsamkeit, wie sie vor allem Cicero, aber auch Platon, nur nicht Aristoteles, der Philosoph des Mittelalters, besessen hatten. Denn auch für das ungekannte Griechentum erfüllte ihn Begeisterung und Liebe: instinktiv stellte er Platon über den scholastischen Aristoteles, und sein Exemplar des Homer, den er doch nicht lesen konnte, betrachtete er mit Entzücken. An Augustin, diesem schon so modern fühlenden Schriftsteller der mittelalterlichen Kirche, reizte ihn das Menschliche, die Selbstbespiegelung der Konfessionen: und liegt in dem Freundschaftskult Petrarcas ein antikes Element, so ist seine Eitelkeit und Ruhmsucht spezifisch humanistisch gefärbt, und sein Weltschmerz erinnert mehr an moderne Seelenstimmungen als an die mönchische Acedia und die mittelalterliche Weltverachtung.

Was Petrarca versagt geblieben war, das hat Boccaccio erreicht. Er lernte Griechisch und las den Homer: bezeichnend für den Novellisten des Dekameron, daß dieser Verfechter des schönen Sinnen- und Lebensgenusses zu der Quelle alles sinnlich und naiv Schönen, zum Griechentum zurückkehrte. Daneben aber sammelte er wie Petrarca eifrig lateinische Kodizes, ließ sie abschreiben und dichtete selbst auch lateinische Gedichte, die seine Zeitgenossen zum Teil höher stellten als die Eklogen des Virgil. Übrigens findet er es bereits (oder noch?) nötig, das klassische Altertum

und das Studium desselben zu verteidigen, da ja die Kirche stark genug und das Heidentum völlig besiegt sei, so daß man „fast ohne Gefahr“ sich der Betrachtung desselben hingeben könne.

Der Same, den diese Männer in ihren Schriften ausgestreut hatten, ging rasch auf. Petrarcas Schüler Johannes von Ravenna wurde der Wanderlehrer und Apostel der römischen Klassiker, und der Grieche Manuel Chrysoloras, der im Abendland Hilfe gegen die Türken suchte, brachte als Gegengeschenk die griechischen Klassiker mit herüber nach Italien. So tritt neben das römische mit Macht auch das griechische Altertum in den Gesichtskreis der italienischen Gelehrten. Wißbegierige Jünglinge eilten nach Byzanz, um dort Griechisch zu lernen; das Unionskonzil von 1439 führte Byzantiner nach Italien, und als vollends 1453 Konstantinopel in die Hände der Türken gefallen war, überschwemmten griechische Gelehrte und Schulmeister das Land in Scharen, viele minderwertige Gesellen freilich, aber vereinzelt doch auch wackere und intellektuell hochstehende, wirklich gebildete Männer darunter. So trat die griechische Literatur der römischen immer mehr gleichwertig und gleichberechtigt zur Seite. Welchen Einfluß dies auf die geistige Bewegung der Zeit hatte, dafür braucht man nur an den Namen Platons zu erinnern: Gemistos Plethon war zwar noch Neuplatoniker, aber in der platonischen Akademie zu Florenz las man den echten Platon und lebte sein Symposion nach. Die großen Mediceer Cosimo und Lorenzo waren eifrige Förderer des Platonismus und verständnisvolle Gönner und Freunde der Platonisten.

Nun ist sie da, die Renaissance, die wirkliche Wiederbelebung der griechisch-römischen Welt. Ein eifriges Suchen und Forschen nach den verborgenen und verloren gegangenen Schätzen der antiken Literatur beginnt: aus den Klosterbibliotheken kommen die Handschriften zum Vorschein, über die Alpen hinüber erstrecken sich die Nachforschungen, und manchem Mitglied des Konstanzer Konzils waren die Bücherschätze St. Gallens wichtiger als die Verhandlungen über die Reform der Kirche an Haupt und Gliedern. Und aus dem Erdboden stiegen die schimmernden Marmorbilder hervor, welche lange drunten gelegen waren, nun aber von den Toten auferstehend eine Welt voll Schönheit den staunenden Augen offenbarten. Der Beschäftigung mit den alten Schriftstellern kommt vor allem auch die neu erfundene Buchdruckerkunst zu gut: die alten Schriftsteller werden in immer neuen Ausgaben gedruckt und verbreitet und so die Bekanntschaft mit ihnen in den weitesten Kreisen von Volk zu Volk vermittelt. Was man aber an ihnen besonders hoch schätzte, das war die Form: das klassische Latein trat an die Stelle der scholastischen Schulsprache; denn was man hier las, das suchte man eifrig nachzuahmen, man wollte es Cicero gleichtun an Beredsamkeit und machte Verse wie Virgil. Aber wenn gleich die Form im Vordergrund des Interesses, der Bewunderung und des Studiums steht, so kehrt zugleich mit ihr doch auch etwas vom Inhalt, von dem „heidnischen“ Geist dieser klassischen Autoren in die Welt zurück; und das eben ist die *humanitas*, das rein und ganz Menschliche und die Freude und das Verständnis für das

Menschliche. Man entdeckte sozusagen die Welt wieder, der sich das christliche Mittelalter entfremdet hatte, das Leben wieder, dem das christliche Mittelalter abgestorben war, die Erde wieder, die das christliche Mittelalter für ein Jammertal erklärt hatte. Es ist daher kein Zufall, daß ein Italiener im Zeitalter des Humanismus Amerika entdeckt hat Man bemerkt endlich wieder, wie schön und wie voll von Schönheit die Welt ist: bei der Malerei jener Zeit ist es vielleicht am deutlichsten zu sehen, wie sie sich den Fesseln der mittelalterlichen Unnatur entringt, wie sich das Menschliche und Schöne anfangs noch willig in den Dienst der Kirche stellt, bis es dann frei wird und sich zuerst gleichberechtigt und naiv zwischen und neben das Kirchliche drängt — man denke an die nackten Jünglingsgestalten auf Michel Angelos heiliger Familie oder an die Flucht des Äneas auf Raffaels *Incendio del Borgo* —, um schließlich rein als solches und ganz für sich auf eigener Siegesbahn zu wandeln und selbst die religiösen Stoffe nur noch als menschliche zu behandeln. Und ebenso ist es in der Skulptur: von Michelangelos Pietà zu seiner herrlichen und ganz menschlichen David-Gestalt ist doch nur ein Schritt.

Und wie in der Kunst, so finden wir dasselbe auch im Leben, volle Anerkennung der menschlichen Individualität, namentlich der genialen Individualität; im Staat schafft sie sich Geltung als Tyrann und Staatskünstler, als eleganter Redner und Depeschenschreiber, als Verschwörer und Katilinarier; in der Kunst als Virtuose, als Dichter und Künstler von Gottes Gnaden und aus eigener Kraft; in der Gesellschaft als Lebemann und Lebenskünstler, auch hier als Virtuose schöner Geselligkeit und heiteren Lebensgenusses. Und auf allen diesen Gebieten ist der Ruhm das treibende Motiv, das höchste Ziel von Fürsten, Poeten, Rednern und Künstlern gleichmäßig begehrt und gesucht; Ruhmsucht und Eitelkeit, oft recht kleinliche Eitelkeit, sind Züge, die fast in keiner Humanistenpersönlichkeit fehlen. In dieser Anerkennung der Individualität und ihres Rechts sich auszuleben geht man bis zur Verherrlichung der großen Verbrecher: wer die Macht hat, hat Recht; damals ist die „Herrenmoral" geübt worden, sittliche Ungeheuer wie Cesare Borgia oder Malatesta von Rimini werden vielbewunderte Helden, und der erstere das Vorbild für Machiavells Fürsten, in welchem der rücksichtslose Realismus und Rationalismus der Zeit ihren höchsten und bestimmtesten Ausdruck finden. Und daher endlich auch die ganz veränderte Stellung der Frau. An Stelle des kirchlichen „*taceat mulier in ecclesia!*" tritt in der Gesellschaft die Gleichberechtigung von Mann und Frau, die Anerkennung auch ihrer Individualität und vollwertigen Persönlichkeit, ja als Übertreibung dieses Berechtigten und doch zugleich wieder als Rest männlicher Selbstüberschätzung und als Rückfall in die alte Auffassung der Ruhm Virago zu sein, also ein neues Frauenideal.

So Vieles und Verschiedenartiges, Gutes und Böses, Erfreuliches und Unerfreuliches, Schönes und Hässliches wogt und schäumt und quirlt und wallt hier untereinander, oft unklar und unfertig, aber immer andersartig und neu und immer in vollem Gegensatz zu allem Mittelalterlichen und Kirchlichen. Es ist in der Tat, wie Hettner es ausdrückt, „ein neues

Zeitalter gekommen, eine neue Weltanschauung, eine neue Gesittung: ein anderer Himmel, eine andere Erde!"

2. Für eine solche neue Zeit und Welt bedurfte es auch neuer Menschen und einer neuen Erziehung. Und daß das Mittel dieser Erziehung in erster Linie das Studium der antiken Welt, vor allem ihrer Literatur bildete, versteht sich von selbst: die neue Zeit tritt in ihren Anfängen als Rückkehr zur Antike in die Erscheinung, und daher ist bis auf den heutigen Tag das Erziehungsmittel für die Gebildeten der Neuzeit vorwiegend die Erlernung und das Studium des Griechischen und Lateinischen geblieben. Vor allem aber damals und in Italien! Wer dort zu dieser neuen Fahne schwören und zu der neuen Gesellschaft gehören, wer gebildet sein wollte, der mußte sich mit den alten Sprachen und den alten Autoren bekannt machen. Zu der Gesellschaft gehören: — man dachte nämlich dabei ausschließlich nur an die oberen Stände und darum wesentlich nur an einzelne; für das Volk hatten die Humanisten wohl gelegentlich ein Auge, aber kein Herz. Erwachsene waren es zuerst, die von den Griechen griechisch lernten und sich von bedeutenden Gelehrten im klassischen Latein unterrichten und mit den alten Autoren bekannt machen ließen; die überwältigende Macht dieser neuen Bildung zeigt sich gerade darin, daß die Erwachsenen sich nicht zu alt dünkten, um ihr zuliebe zu lernen wie die Knaben. Akademien bildeten sich, an Hochschulen fand die neue Kunst Eingang, an die Höfe vor allem wurden hervorragende Humanisten berufen, an den Höfen suchten sie Schutz, Geld und Ruhm. Florenz und Rom wurden die Hauptbildungsstätten Italiens; selbst Neapel konnte sich ihrem Einfluß nicht entziehen, die spanischen Könige haben sich dort der neuen Bildung angenommen. Allein um wie viel besser und leichter hatte es die jüngere Generation, wenn sie von Jugend auf alles das lernen, vor allem klassisches Latein lernen konnte! Und so kommt denn nun der Jugendunterricht der oberen Zehntausend in die Hände der Humanisten; am Ende des 15. Jahrhunderts gehörte ein humanistisch gebildeter Erzieher an jeden Fürsten- und an jeden größeren Adelshof. Das Pectus für den Lehrerberuf hat freilich gerade den bedeutendsten italienischen Humanisten durchaus gefehlt, auch brachte das Kindererziehen zu wenig Ehre und zu wenig Geld. Immerhin wissen wir von einzelnen hervorragenden Lehrern aus ihrer Mitte, so von Vittorino von Feltre, dem Prinzenerzieher in Mantua, und von Battista Guarino dem Älteren, der Lehrer und Gelehrter zugleich war.

Aber gleichzeitig wurde auch die Theorie der neuen Erziehung ausgebildet, und gerade sie zeigt uns, in welchem Maße dieselbe von der scholastischen Praxis und Theorie abwich. Auch für sie versteht sich die Anlehnung an die Alten, in erster Linie an Quintilian und an die pseudoplutarchische Schrift *περὶ παίδων ἀγωγῆς* von selbst; so kommt es, daß dieselben Probleme und vielfach auch ihre Beantwortung immer in derselben Weise wiederkehren. Unter den zahlreichen Schriften dieser Art nenne ich nur wenige; zunächst Peter Paul Vergerius *de ingenuis moribus ac liberalibus studiis libellus*, noch wenig systematisch, noch recht allgemein gehalten, aber voll feiner psychologischer Beobachtung mit

manchen guten pädagogischen Winken. Das Sittliche tritt voran, aber humanistisch motiviert durch Liebe zum Ruhm, durch Streben nach Lob; der Wert des lebendigen Beispiels wird betont, der Kampf gegen die Lüge zur Pflicht gemacht. Beim Lernen wird zugegeben, daß nicht alle zu allem gleich geschickt seien, und deshalb verschiedene Behandlung der Individuen verlangt. Wie im Ethischen das *ne quid nimis*! so gilt auch beim Lernen: nicht zu viel auf einmal! Unter den Unterrichtsgegenständen stehen Geschichte, Moralphilosophie und Eloquenz voran. Als *primus ad disciplinas gradus* wird das *posse dubitare* genannt, damit ist der Zweifel am eigenen Wissen und Können gemeint. Über der geistigen Ausbildung soll die körperliche nicht vernachläßigt werden; auch von Erholung und Spiel ist die Rede.

Weit ausführlicher sind des Mapheus Vegius sechs Bücher *de educatione liberorum et claris eorum moribus*. Das erste Buch handelt von der sittlichen Erziehung. Neben vielen Beispielen aus dem klassischen Altertum wird mit besonderer Vorliebe auf Augustin und seine Mutter Monika hingewiesen. Daß Beispiel mehr wert sei als Belehrung und Ermahnung, gilt auch ihm sicher. Das zweite Buch handelt von der wissenschaftlichen Bildung. Der Wert öffentlicher Schulen gegenüber der Privaterziehung wird im Anschluß an Quintilian richtig gewürdigt. Auch Vegius rät zur Weckung und Benützung des Ehrgefühls und empfiehlt im Zusammenhang damit den Kunstgriff, Schüler durch Schüler unterrichten zu lassen. Unter den Schriftstellern, die sich für den Jugendunterricht eignen, nennt er neben der Bibel vor allem Äsop, Sallust und Virgil, wogegen er vor Terenz aus sittlichen Gründen warnt. Die übrigen Disziplinen sollen mehr der Abwechslung und Erholung halber herangezogen werden. Im dritten Buch spricht er ohne festen Plan unter anderem auch von der Gymnastik und dem Spiel und betont für die Erziehung der Mädchen vor allem wieder das Beispiel der Monika. Die letzten drei Bücher enthalten eine Art Pflichtenlehre für Jünglinge.

Kürzer ist des Aeneas Sylvius (Papst Pius II. von 1458—1464) Traktat *de liberorum educatione,* gerichtet an Ladislaus, den königlichen Knaben von Ungarn und Böhmen. Er verlangt vor allem tüchtige, selbst erzogene und gelehrte Lehrer, die lieber durch Mahnungen und Vorstellungen als durch Schläge erziehen sollen; denn Schläge ziemen sich für Sklaven, nicht für Kinder. Zuerst bespricht er die körperliche, dann die geistige Ausbildung. Dabei beginnt er mit der Philosophie, um mit ihr auch wieder zu schließen; den breitesten Raum aber nimmt der Sprachunterricht ein, wobei er zum Teil recht ins Detail geht. Doch will er keine Einseitigkeit, sondern empfiehlt auch die Beschäftigung mit Mathematik und Naturwissenschaft namentlich im Interesse der Abwechslung; denn „sollte nicht derjenige ermüden, welcher den ganzen Tag hindurch vom nämlichen Lehrer in der nämlichen Kunst sich unterrichten läßt?"

Endlich nenne ich noch den jüngeren Battista Guarino, welcher in seinem Schriftchen *De modo et ordine docendi ac discendi* wiedergibt und darstellt, was er von seinem Vater praktisch gelernt hat. Auch hier finden wir dieselben Gedanken: die Lehrer selbst müssen gebildete Menschen sein; keine Schläge; die *aemulatio* als Erziehungsmittel! Daneben

aber sieht man in seinem Eingehen auf das schulmäßige Lernen die Herkunft dieser Schrift aus der Praxis, so wenn er verlangt, daß die Regeln bis zur Geläufigkeit gelernt, daß beständig lateinisch gesprochen, daß Übersetzungen angefertigt, Kollektaneen angelegt und überhaupt alles so gelernt werden solle, als ob man es selbst wieder lehren müßte. Bezeichnend ist, daß er im Eifer für das *ornate componere*, auf das er besonderen Wert legt, recht im Gegensatz zu Vegius für die Lektüre terenzischer Stücke eintritt. Die humanistische Pädagogik ist ihm darin gefolgt, ein Zeichen, daß die Form für sie mehr und mehr zur Hauptsache wurde. Besonders aber betont Guarino noch die Notwendigkeit des Griechischlernens und stellt den Homer über alles. Er schließt mit dem Begriff der *humanitas* als Ziel und Wesen dieser neuen Bildung.

Noch ist zu erwähnen, daß alle diese italienischen Pädagogen die religiöse Erziehung voranstellen und betonen; und zwar klingt das nicht nur wie Phrase und Konivenz, wenn auch selbstverständlich das humanistische Element im Vordergrund ihres persönlichen Interesses steht und als das Neue von ihnen besonders ausführlich behandelt wird. Im übrigen bleibt daneben doch bestehen, daß in Italien die Renaissancebildung eine entschieden antikirchliche Haltung annimmt, die sich bei vielen zur völligen Abkehr vom Christentum steigert. Ob dies die einfache Konsequenz eines wiederauflebenden Heidentums und seiner Philosopheme, oder die Folge des rationalistischen Elements im Humanismus, oder ein Ausfluß des trotzigen Auflehnens starker Individuen gegen die kirchliche Autorität, oder ein Stück geistreicher Frivolität war, das hing bei den einzelnen von ihrer Individualität und zum Teil auch von dem Milieu ab, in dem sie lebten. Im übrigen sind diese Pädagogen alle einig, einig auch darin, daß der Unterricht in den Humaniora ein humanerer werden müsse als bisher. Und im Zusammenhang damit beginnt auch der Kampf gegen das Doktrinale, den Laurentius Valla in seinen „*Elegantiae linguae latinae*" zunächst im Interesse besserer und reinerer Latinität eröffnet hat. Barbarismen und Irrtümer, die allzuviele Zeit in Anspruch nehmende Breite und Schwerverständlichkeit lassen dieses Schulbuch immer deutlicher als ungeeignetes Unterrichtsmittel erkennen.

Italien ist die Wiege des Humanismus, das klassische Land der neuen humanistischen Bildung, die Heimat eines neuen Lebensgefühls, einer neuen Kunst, eines neuen Staatslebens, einer neuen Gesellschaft. Hier wurde der Humanismus ein Stück Leben, und wenn er sich auch aristokratisch auf die höheren Kreise beschränkte, war er doch nicht als ein dem Volksleben Fremdes oder gar Totes Sache der Gelehrsamkeit und der Wissenschaft. Deshalb ist auch das Italien der Renaissance nicht das klassische Land der humanistischen Pädagogik geworden: man lebte den Humanismus, man lehrte ihn nicht, wenn man dieses *cum grano salis* Gesagte richtig verstehen will. Wer den Humanismus von der pädagogischen Seite kennen lernen will, muß ihm daher auf seinem Gang über die Alpen folgen und vor allem zusehen, wie er auf Deutschland gewirkt hat.

Zu § 1 und 2 verweise ich, abgesehen von den schon genannten Historikern der Pädagogik, auf die allgemeinen Werke von JAKOB BURKHARDT, Die Kultur der Renaissance

in Italien; Georg Voigt, Die Wiederbelebung des klassischen Altertums oder das erste Jahrhundert des Humanismus; Ludwig Geiger, Renaissance und Humanismus in Italien und Deutschland; Eb. Gothein, Die Kulturentwicklung Süd-Italiens in Einzeldarstellungen 1886 (S. 281 ff. Die Renaissance in Süditalien); zu § 1 auch auf meine Geschichte der christlichen Ethik, Kap. 8. Der Anschauung Henry Thode's, daß die Neuzeit mit Franz von Assisi anhebe, kann ich mich in keiner Weise anschließen. So groß und so eigenartig der h. Franziskus gewesen ist, so war er dabei doch ein durchaus mittelalterlicher Mensch. Die Mystik ist freilich ein Subjektives, aber als solches eine Begleiterscheinung aller, also auch der mittelalterlichen Religion; und so ist sie denn auch beim h. Franziskus ebenso wie bei den dominikanischen Mystikern, die Thode ganz übersieht, mittelalterlich. Zu § 2 verweise ich noch besonders auf Hartfelder, Erziehung und Unterricht im Zeitalter des Humanismus, in Schmids Geschichte der Erziehung II, 2, S. 1—150. Die Schriften von Vegius und Aeneas Sylvius findet man in deutscher Uebersetzung im 2. Band der „Bibliothek der katholischen Pädagogik". Die Textausgaben zu zitieren erscheint mir dagegen hier und im folgenden überflüssig, die Titel sind ja jedesmal bei der Besprechung der Schriften im Texte selbst angegeben.

3. Die Reformkonzilien, die für die Kirche so resultatlos verliefen, waren nicht ebenso ergebnislos für die Kultur. Von dem Unionskonzil zu Florenz war schon die Rede; aber auch von Konstanz aus haben italienische Humanisten nicht nur in den Klöstern Süddeutschlands reiche Schätze an Handschriften klassischer Autoren aufgestöbert und mit sich nach Italien weggeführt, sondern sie haben auch den Samen der neuen italienischen Kultur über die Alpen mit sich herübergebracht und dort zurückgelassen. Und so finden wir von den Konzilien zu Konstanz und Basel an, namentlich unter der Geistlichkeit in Deutschland, den einen und andern, der mit derselben vertraut war: Nikolaus von Cues sei als hervorragendstes Beispiel hiefür genannt; mit Recht macht Janssen auf seine Beziehungen zu der alsbald zu nennenden Brüderschaft vom gemeinsamen Leben und speziell zu der Schule von Deventer aufmerksam. Und nach und nach kamen dann auch, wie die Griechen nach Italien, so Italiener nach Deutschland und wurden hier die Verbreiter und Lehrer der neuen Bildung. Freilich waren es nicht immer die bedeutendsten, die zu den hyperboreischen Barbaren kamen oder gar bei ihnen blieben, der Aufenthalt des Äneas Sylvius am kaiserlichen Hofe Friedrichs III. ist doch nur eine Ausnahme und blieb ohne sichtbaren Einfluß. Um nachhaltig zu wirken, dazu bedurfte es eines Mannes, der ganz Deutscher und doch in Italien ganz Humanist geworden war, und das war Rudolf Agrikola (1443—1485).

Das Geheimnis seines gewaltigen Einflusses ist für uns schwer zu ergründen; denn in den uns von ihm hinterlassenen Schriften ist es nicht zu finden. So muß es denn in seiner Persönlichkeit gesucht werden. Eine „*musica natura*", eine harmonisch ausgebildete Individualität, ein voller Mensch zu sein, das war sein Ideal, das hat er, soweit es der Einzelne kann, in sich verwirklicht. Und einen solchen ganzen Menschen den Deutschen zum erstenmal gezeigt, als einen der Ihrigen gezeigt zu haben, das war sein Verdienst; zugleich aber ein Zeichen der Zeit, und nur aus der vorhandenen Stimmung heraus zu erklären, daß seinen deutschen Landsleuten dieses Menschentum gefiel: auch sie waren über das individuallose Mittelalter hinausgewachsen und reif geworden für den Humanismus. Nun war freilich Agrikola auch darin Humanist, daß ein unbezwinglicher Zwang nach Unabhängigkeit und Ungebundenheit ihn beseelte, deshalb

wollte er nichts wissen von fester Anstellung: selbst in Heidelberg, wo ihm der Kurfürst Philipp von der Pfalz volle Freiheit ließ, zu kommen und zu gehen, zu lehren und nicht zu lehren, wie es ihm gefiel, wurde ihm gerade diese gelassene Freiheit zu einem fast unerträglichen Zwang. Vor allem aber verabscheute er Schule und Lehramt; denn eine Schule, schrieb er an seinen Freund Jac. Barbirianus[1]), ist ein „φροντιστήριον", etwas „Herbes, Mühseliges, Unerquickliches, traurig und widerwärtig anzusehen und zu betreten, mit ihren ewigen Prügelszenen, ihren Tränen und ihrem Geheul einem Kerker zum Verwechseln ähnlich". Und dennoch kann dieser abgesagte Feind des Schullebens von einer Geschichte der Pädagogik nicht ausgeschlossen werden, es ist das gewissermaßen die Rache, die die Schule an diesem ihrem Verächter genommen hat und immer noch nimmt. Denn fürs erste ist er nun einmal der Anfänger dieser neuen Richtung in Deutschland, die hier vor allem auf die Schule zulief; und dann hat er doch auch direkt, durch eine kleine Schrift, bekannt unter dem Titel: *de formando studio,* in Form eines Briefes an den schon genannten Barbirianus (1484) der humanistischen Pädagogik in Deutschland die Wege gewiesen.

Das Studium der Philosophie wird von ihm vorangestellt, weil es im allgemeinen dazu dient, richtig denken zu lernen, und weil es in seinem moralphilosophischen Teil zum richtig Handeln anleitet. Die Kenntnis der Natur dagegen ist mehr Schmuck und anständige Ergötzung als wirklich notwendig. Lernen soll und kann man aber das alles aus den Schriftstellern, *qui rebus cognitu dignis clarissimum eloquentiae lumen addiderunt, ut una opera et rerum notitia tibi et quod post eam proximum feci, commode eloquendi ratio contingat.* Die Stelle ist wichtig, weil sie uns zeigt, in welches Verhältnis dieser erste deutsche Humanist Inhalt und Form zu einander gestellt wissen will. Doch nicht bloß um den Inhalt in schöner Form handelte es sich ihm, sondern auch um die Kunst, die eigenen Gedanken in ähnlich schöner Weise vortragen zu können. Dazu empfiehlt Agrikola die Übertragung des Gelesenen in die Muttersprache, damit man daran lerne, das natürlich zuerst in ihr Gedachte nun auch seinerseits in das Lateinische zu übersetzen. Übrigens ist auch hier wieder das *recte dicere* die Hauptsache, die *ornate dicendi cura* sei *posterior.* Was aber für den Lernenden bei all' dem nötig ist, faßt Agricola unter drei Gesichtspunkte zusammen: daß man erst richtig verstehe, was man lernt und liest; daß man das so Aufgefaßte fest im Gedächtnis behalte; und daß man im stande sei, aus dem Gelernten heraus selbst auch etwas zu produzieren. Darüber gibt er dann im einzelnen Vorschriften, für den letzten Punkt in seinem größeren Werk *de inventione dialectica* sehr ins Detail gehende. Für uns aber muß das Gesagte genügen.

Von Agrikola geht nun ein breiter Strom humanistischer Bewegung in Deutschland aus, auf den Universitäten zu den Gelehrten, auf den Schulen auch in weitere Kreise der studierten Leute. Darin liegt unmittelbar ausgesprochen, daß es sich hier um gelehrte Bildung handelt: in Deutschland ist der Humanismus nicht Sache des Volkes oder Herzensangelegen-

[1]) *Lucubrationes* p. 208; auch p. 215 nennt er sie eine *res sordidior.*

heit aller Gebildeten wie in Italien, sondern ausschließlich Gelehrten-, Universitäts- und Schulsache. Bald genug streift er daher hier die freie, rein menschliche Gestalt ab, in der er uns noch bei Agrikola entgegentritt, die Gelehrtenluft erstickt, der Schulstaub ertötet gar manches von dem Schönen und Freien des humanistischen Geistes, und eine Angelegenheit der ganzen Menschheit, ihrer Lebenshaltung und Weltanschauung im allgemeinen wird hier nur zu bald zu einem Gegenstand praktischer und theoretischer Pädagogik verengt. Dabei lassen sich die beiden Richtungen, die schulmäßige im engeren Sinn und die für eine Geschichte der Universitäten besonders wichtige gelehrte, nicht ganz voneinander trennen, doch können wir für den Anfang scheiden und von der ersteren ausgehen.

Zunächst finden die humanistischen Tendenzen unter direktem Einfluß Agrikolas am Niederrhein Boden. Dabei ist der Einfluß der Hieronymianer oder der Brüder vom gemeinsamen Leben vielfach überschätzt worden. Diese Korporation mit praktisch religiösen Grundsätzen hat allerdings von Anfang an die Jugenderziehung in den Kreis ihrer Aufgaben einbezogen, sich aber nach mittelalterlicher Weise im wesentlichen auf die Heranbildung junger Kleriker beschränkt. Doch standen viele der norddeutschen Humanisten mit ihnen und ihren Schulen in Verbindung, wie schon der Begründer der Gemeinschaft, Geert Grote seinerseits Beziehungen zu Petrarca gehabt hat. So war ihr Einfluß mehr nur ein mittelbarer, der sich sachlich vielleicht am stärksten darin zeigt, daß der deutsche Humanismus im Gegensatz zum italienischen von Anfang an die neue Bildung mit der christlichen Frömmigkeit im Einklang zu halten suchte. Zu jenen den Brüdern des gemeinsamen Lebens nahestehenden Humanisten gehörte namentlich Alexander Hegius. Von Agrikola lernte dieser zehn Jahre ältere Mann, und was er von ihm gelernt hatte, das führte er dann als Rektor der Schule zu Deventer (1474—1498) bedächtig und ohne Überstürzung im Unterricht ein. Das Doktrinale, um dessen Beibehaltung oder Beseitigung sich bald auch hier der Kampf in erster Linie drehen sollte, behielt er noch bei, kommentierte es aber im neuen Geiste, das Latein, das er lehrte, war nicht mehr das scholastische, sondern das klassische; daß er den Mut besaß, auch die Elemente des Griechischen zu lehren, war jedenfalls eine kühne Tat. Der Erfolg war für ihn, Schüler strömten ihm in Scharen zu und verehrten ihn hoch, und was sie bei ihm lernten, das trugen sie dann hinaus und setzten es als Lehrer fort. Unter diesen ist als Schulmann besonders hervorzuheben Johann Murmellius (1480—1517), ein tüchtiger Lehrer und ein tüchtiger Lateiner. Als solcher zeigte er sich als Konrektor der Domschule zu Münster i. W., die im Jahr 1500 durch Rudolf von Langen im humanistischen Geiste umgestaltet und trotz des Widerspruchs der Kölner Theologen in den Dienst der neuen Bildung gestellt wurde. Murmellius beseitigte allmählich das Doktrinale aus dem Unterricht der Anstalt und warnte davor, *supervacaneis rudimentorum grammatices praeceptis et diffusis variisque plurimorum vocabulorum circa Alexandri Galli versus interpretationibus discipulos detinere.* Dagegen verfaßte er nach einer kürzeren und rationelleren Methode verschiedene, auch anderswo und noch lange Zeit fort gebrauchte Schulbücher für den lateinischen Unterricht.

vor allem die in mehr als 30 Auflagen immer wieder abgedruckte „*Pappa puerorum*", die die doppelte Absicht verfolgte, die Schüler zu guten Lateinern und zugleich zu guten Menschen zu machen: sie enthält nämlich ein Vocabularium, eine Anzahl Gespräche, Anstands- und Sittenregeln und endlich Sprichwörter, alles mit beigefügter deutscher Übersetzung. Eine treffliche kleine Theorie der Pädagogik, ein Handbüchlein für Lehrer und Schüler zugleich ist sein zitatenreiches *Encheiridion scholasticorum*, dessen Inhalt eines seiner Epigramme so zusammenfaßt:

Sit litteratus adprobisque moribus
Magister et vocalis et pecuniae
Contemptor ac patiens laboris seduli;
Severitatem comitate temperet
Magisque amari quam timeri se velit,
Parentis animum praeferens scholasticis.
Auditor almae sit capax scientiae,
Benevolus, attentus pioque pectore;
Ut studia, sic bonos professores colat
Eosque mentium patris existimet.

Eine Streitschrift ist der *Scoparius in barbariei propugnatores et osores humanitatis,* dessen Titel den hinfort fast typischen und immer wiederkehrenden Gegensatz zwischen scholastischer „Barbarei" und der neuen „Humanitätsbildung" deutlich markiert; namentlich wird das Doktrinale einer scharfen Kritik unterzogen. Auf diese Weise wurde Münster eine Hauptpflanzstätte des neuen Geistes im Schulwesen, der sich von hier aus erst über Westfalen und Nordwestdeutschland überhaupt ausgebreitet hat.

Leider ist uns weder aus Deventer noch aus Münster über die Schuleinrichtung im einzelnen Genaueres bekannt; dagegen sind wir über die berühmte Schule zu Lüttich durch einen ihrer hervorragendsten Schüler — Johann Sturm — besser unterrichtet; wobei man freilich wird zugeben müssen, daß das Bild von dem dort geleisteten ein etwas idealisiertes sei. Es war eine achtklassige Anstalt, deren beide obersten Klassen über das Schulmäßige hinaus an das Akademische heranreichten, die Schule selbst also eigentlich sechsklassig. Latein war in allen Klassen die Hauptsache: es wurde ohne Doktrinale rascher und rationeller als bis dahin gelernt, von der Lektüre waren die Neulateiner ausgeschlossen, neben Stilübungen in Prosa und Versen stand sie im Vordergrund. In den vier höheren Abteilungen wurde auch Griechisch gelehrt, mit Dialektik, Rhetorik und einigen theologischen Vorlesungen schloß der Unterricht zu oberst ab. Die wichtigste Neuerung aber war der stufenmäßige Aufbau und die einheitliche Leitung des Ganzen: nur einmal im Jahr, am 1. Oktober, fanden die Versetzungen auf Grund einer vom Klassenlehrer vorgenommenen Lokation statt, und der Rektor der Anstalt sorgte dafür, daß in jeder Klasse das für die Altersstufe Geeignete vorgenommen wurde und nicht etwa Privatliebhabereien der einzelnen Lehrer das Ganze schädigten. Überhaupt war seine Stellung so, *ut neque ex singulis neque ex uno omnia pendeant, sed distributa sit autoritas singulorum.* Die Klassen, die sehr überfüllt waren, waren in Dekurien eingeteilt und jede einem Dekurio unterstellt, der über ihr Verhalten zu wachen und Anzeige zu erstatten hatte. Selbst an Sonn- und Feiertagen wurde, und zwar einmal, vormittags und

nachmittags, wenigstens Religionsunterricht erteilt. Bei der Versetzung fand eine Preisverteilung mit eifrigem Zertieren statt.

Wie in dieser Lütticher Schule, die vielleicht eben deswegen ein so wohleingerichtetes Ganzes war, weil kein einzelner ihrer Lehrer als Gelehrter besonders hervorragte, so sah es gewiß in den meisten der berühmten Schulen im Nordwesten, in Zwolle, Gröningen, Herzogenbusch und andern aus, und noch spät, um 1540, hat ein Zögling des Lütticher Gymnasiums, Plateanus, die Stadtschule von Zwickau nach ihrem Muster, wenn auch vermutlich erheblich ins Enge gezogen, eingerichtet.

Immer noch wertvoll ist die Geschichte des Wiederaufblühens wissenschaftlicher Bildung, vornehmlich in Deutschland, bis zum Anfange der Reformation von H. Aug. Erhard, 3 Bde 1827—1832. — Ueber R. Agrikola s. die geistvolle Festrede von Fr. von Bezold, Rudolf Agrikola, ein deutscher Vertreter der italienischen Renaissance, München 1884; über die Brüder des gemeinsamen Lebens Hirsche in der 2., L. Schulze in der 3. Aufl. der Realenzyklopädie f. prot. Theol. u. Kirche. Des Münsterischen Humanisten Johannes Murmellius *De magistri et discipulorum officiis Epigrammatum liber* und sein *opusculum de discipulorum officiis quod Enchiridion scholasticorum inscribitur* hat A. Bömer 1892 je für sich in einem Neudruck herausgegeben und dabei „zur Einführung“ in beiden Büchlein allerlei Wertvolles über M. beigebracht. Eine Uebersetzung einiger seiner Schriften bietet J. Freundgen, Des Johs. Murmellius pädagogische Schriften (in der Paderborner Sammlung der bedeutendsten päd. Schriften aus alter und neuer Zeit); über ihn s. D. Reichling, Joh. Murmellius: sein Leben und seine Werke. Freiburg 1880. Ueber die Lütticher Schule J. Sturms Ratschlag an die Schulherrn, abgedruckt bei K. Engel, Das Schulwesen in Straßburg vor der Gründung des protestantischen Gymnasiums. Straßburger Schulprogramm von 1886; und dazu H. Veil, Zum Gedächtnis Johannes Sturms, in der Festschrift des protest. Gymnasiums zu Straßburg 1888.

4. Unter den Zöglingen dieser niederdeutschen Schulen ist unstreitig der bedeutendste, zugleich der bedeutendste deutsche Humanist überhaupt, Desiderius Erasmus von Rotterdam (1467—1536). Freilich hatte er persönlich an diese Schulen keine besonders freundliche Erinnerung, da Deventer, wo er war, damals eben erst im Begriff war, sich zu humanisieren; dagegen stand er mit dem unter seiner Mitwirkung ins Leben gerufenen *Collegium trilingue* zu Löwen zeitlebens in Verbindung. Seine Weltstellung zu charakterisieren und ihn als profunden Gelehrten und feinsinnigen, geschmackvollen Schriftsteller zu schildern, ist hier nicht die Aufgabe: daß er um 1516 der Herrscher war im Reiche der Geister, in der Republik der allüberall siegreich vordringenden Humanisten, ist bekannt genug. Wir haben es nur mit dem zu tun, was er für die Pädagogik geleistet hat und bedeutet. Von den zahlreichen Schriften und Schreiben, die hieher gehören, nenne ich als die hauptsächlichsten *de ratione studii* (1512), *Colloquia puerilia* (1518), *Institutio principis christiani* (1516), *de ratione conscribendi epistolas* (1520), *Ciceronianus sive de optimo dicendi genere* (1528), *declamatio de pueris ad virtutem ac literas liberaliter instituendis idque protinus a nativitate,* meist unter dem Titel: *de pueris statim ac liberaliter instituendis* (1529), *de civilitate morum puerilium* (1530). Seine Gedanken über Erziehung und Unterricht entnimmt auch er vielfach Quintilian als dem *autor classicus* der humanistischen Pädagogik, angesichts dessen es fast Anmaßung sei über Pädagogik zu schreiben.

Zunächst betont Erasmus die Wichtigkeit und den Wert der Erziehung, die von den Eltern nicht früh genug begonnen werden könne; es macht sich sogar etwas wie Überschätzung der Erziehungsarbeit gegen-

über den Naturanlagen bei ihm bemerkbar. Handelt es sich im Elternhaus vor allem um Frömmigkeit und gute Sitten, worunter aber ebensowohl die moralische Erziehung als die Anleitung zu einem äußerlich gesitteten Betragen zu verstehen ist, so ist der Unterricht in den *liberales disciplinae* im wesentlichen Aufgabe der Schule. Aber leider sind die öffentlichen Schulen — *oportet scholam aut nullam esse aut publicam!* — fast durchweg schlecht; und hier bei der Schilderung der Schulzustände seiner Zeit sind es meist persönliche Erfahrungen, die ihm vorschweben und die in der Erinnerung nachdunkelnd den feinfühligen Geistesaristokraten zum Teil in Übertreibungen fallen lassen: doch wird er mit seinen Klagen über das brutale Prügelsystem vielfach recht haben. Dem gegenüber dringt er auf die Heranbildung von tüchtigen Lehrern und empfiehlt diesen vor allem, sie sollen das Lernen angenehm machen und gegen die Kinder einen humanen Sinn betätigen. Von diesem Gesichtspunkt aus kommt er zu dem Rat, zur Veranschaulichung Bilder zu benützen oder gar beim Lesenlernen gebackene Buchstaben und dergleichen *praemiola* zu Hilfe zu nehmen. Da der Knabe schon vor dem siebenten Jahr mit dem Unterricht im Lateinischen und zur selben Zeit auch mit dem Griechischen beginnen soll, so handelt es sich zunächst nur um die Sprache, von einem Sachverständnis kann da noch nicht die Rede sein, und doch ist dieses das Wichtigere; daher gilt der bemerkenswerte Grundsatz: *rerum cognitio potior, verborum prior,* dessen zweite Hälfte man heute vielfach nicht mehr gelten lassen will, und doch ist sie psychologisch so wahr. Aber nicht bloß dazu lernt man die Sprachen, um die Schriftsteller lesen zu können und aus ihnen die Kenntnis und das Wissen der Dinge zu schöpfen, wofür besonders die Griechen wichtig und dienlich sind, sondern man lernt das Lateinische, um selbst auch lateinisch reden und schreiben zu können. Der Lehrer muß daher mit den Schülern lateinisch sprechen und die Lektüre auch nach dieser Rücksicht auswählen. So gehen zwei, der sachliche und der sprachliche Gesichtspunkt nebeneinander her; und es kommt sogar noch ein dritter hinzu: die Lektüre soll auch interessant und amüsant sein. Daher empfiehlt Erasmus namentlich die Dichter, im Griechischen Aristophanes, im Lateinischen Terenz: den letzteren aber doch vor allem aus stilistischen Gründen. Denn als das höchste Ideal eines guten Stiles erscheint diesem glänzenden Latinisten nicht, wie damals so viele, namentlich auch viele Schulmeister forderten, die einseitige Nachahmung des ciceronianischen Latein: dessen abergläubische Verehrung hat er in einem eigenen Dialog „*Ciceronianus*“ sehr geistreich verspottet und bekämpft; sondern ihm gilt als höchstes der leichte Stil eleganter Causerie, wie er ihn selbst, vor allem in seinen Briefen, so unnachahmlich graziös gehandhabt hat. Dazu dient freilich auch die Imitatio, aber nur so lange, bis man gelernt hat, selbständig mit den Alten zu wetteifern und ohne Rinde zu schwimmen. Beim Unterricht dringt er überall auf Kürze, namentlich die Grammatik sei möglichst kurz gefaßt; daher empfiehlt er für das Griechische diejenige von Theodor Gaza, für das Lateinische die von Nicolaus Perottus; sich mehrere Jahre mit grammatischen Übungen aufzuhalten, ist vom Übel, nicht früh genug kann man zur Lektüre kommen. Aber auch bei

dieser fasse sich der Lehrer kurz, gebe nur kurze Einleitungen und kommentiere nur, soweit es sprachlich und sachlich notwendig ist. Auf schriftliche Übungen legt Erasmus großen Wert, doch verlangt er auch hier, daß der Inhalt als solcher wertvoll sei und gibt zu dem Behuf eine Reihe Themata an; allmählich soll der Schüler in seinen Deklamationen immer selbständiger werden, nützlich sind hierbei auch Übersetzungen aus dem Griechischen in das Lateinische. Vor zu vielem Schreiben namentlich in den Stunden warnt er, weil dadurch das Gedächtnis geschwächt werde.

So vernünftig das alles den Bedürfnissen jener Zeit angepaßt ist, in der das Latein die Sprache des gebildeten Umgangs war und noch kaum jemand an dem Gedanken und Glauben rüttelte, daß man die *cognitio rerum* am besten aus Büchern, die Kenntnis der Natur also am besten aus Aristoteles und Plinius schöpfen könne, so macht sich das Überwiegen der formalen Seite dieser humanistischen Bildung doch in einem Punkte wenigstens auch bei Erasmus geltend: wo er von Plautus redet und ihn zur Lektüre empfiehlt, warnt er allerdings noch vor einzelnen besonders obscönen Stücken; dagegen ist ihm Terenz um seiner Sprache willen viel zu wertvoll, als daß er gegen diesen in seinem Raffinement viel gefährlicheren und unmoralischeren Schriftsteller Bedenken vorbrächte. Und wie steht es in dieser Hinsicht mit seinem eigenen Beitrag zur Schullektüre, den *Colloquia familiaria?* In der Vorrede zur 3. Auflage versichert er dem achtjährigen Knaben, dem er sie widmet, es seien durch dieses Büchlein schon viele Knaben *latiniores et meliores* geworden. Das erste ist sicher richtig, der Zweck ein gutes Latein zu bieten und allerhand Realien aus dem Altertum beizubringen ist durchaus erreicht; und auch das zweite trifft zu, soweit es sich um ein satirisch-polemisches Lesebuch für Erwachsene, also um Volkserziehung handelt. Dagegen ist es falsch, trotz aller Verwahrungen des Erasmus selbst falsch, wenn man sich Kinder, Schüler als Leser denkt: man sehe sich z. B. das 17. oder das 36. Gespräch an, und man sage nicht, daß diese Satire über Klöster, Mönche und Wallfahrten, diese unsittlichen Geschichtchen und zotenhaften Anekdötchen im Geist der Zeit und daher auch für Kinderohren und Kinderherzen das Übliche und das Passende gewesen seien. Luther war gewiß nicht prüde, aber von den Colloquia des Erasmus hat er doch gesagt: „wenn ich sterbe, will ich verbieten meinen Kindern, daß sie die Kolloquia nicht lesen sollen, denn Erasmus lehret und redet in denselben viel gottlos Zeug". Und doch war der witzige Lobreder auf die Dummheit nicht nur ein feiner Weltmann, sondern zugleich auch ein frommer und sittlich hochstehender Mensch, wie dies sein *Enchiridion militis christiani* (1501) beweist; darum hat er auch für die Erziehung die *pietatis seminaria* an die Spitze gestellt, wahres Christentum und Bildung des Geistes für vereinbar gehalten und miteinander zu vereinigen gesucht.

Gesamtausgabe der Werke des Desiderius Erasmus von Johannes Clericus, Leyden 1703 ff.; die pädagogischen Schriften fast alle in Tom. I. Eine deutsche Biographie des Erasmus fehlt uns noch: die beiden dazu berufenen Männer Horawitz und Hartfelder sind darüber weggestorben; doch haben wir von dem ersteren Erasmiana I—IV, in den Sitzungsberichten der Wiener Akademie, Bd. 90 u. ff. 1878 ff., und im historischen Taschen-

buch VI[6] (1887) einen Aufsatz über seine Colloquia. Wenn man sich in sein Bild, wie es Holbein gemalt hat, mit dem Blick einsenkt, hat man entschieden den Eindruck, daß er ganz Geist gewesen, und verspürt dieses seines Geistes einen kräftigen Hauch; und es ist ein guter und feiner Geist, der uns daraus entgegensieht. Ueber seine Pädagogik vgl. G. Glöckner, Das Ideal der Bildung und Erziehung bei Erasmus von Rotterdam. Leipzig 1889. Vgl. auch Allg. Deutsche Biographie Bd. 6, von Kämmel, und den Artikel „Erasmus" von Alb. Lange in Schmids Enzyklopädie Bd. 2.

5. Die besten und schönsten Jahre seines Lebens hat Erasmus am Oberrhein, in Basel verlebt; aber trotzdem ist er dem niederdeutschen Humanismus zuzurechnen, wenn man ihn nicht als einen universalen Geist über diese Stammesgegensätze hinausheben will. Jedenfalls aber hat der Humanismus am Oberrhein ohne ihn und vor ihm Eingang gefunden und sich hier eigenartig entwickelt. Nicht ganz selbständig: ein Zögling der niederdeutschen Humanisten, der Westfale Ludwig Dringenberg war nach Schlettstadt gekommen und hatte dort eine schon bestehende oder von ihm neu gegründete Schule von 1441—1477 (?) in jenem gemäßigt humanistischen Geiste geleitet, wie er eben damals in den Schulen seiner Heimat langsam zum Durchbruch kam. Erst 30—40 Jahre später, ums Jahr 1514 haben seine Nachfolger Gebweiler und Sapidus das Doktrinale beseitigt; dagegen scheint von Anfang an durch Dringenberg selbst das historische Element im Unterricht betont und der Sinn dafür in den Schülern geweckt worden zu sein. Aus dem Rektorat von Sapidus erfahren wir in der ansprechenden Selbstbiographie Thomas Platters, daß zu der Zeit, als dieser fahrende Schüler, Bachant oder „Schütze" in Schlettstadt war (1517), die Anstalt 900 Schüler gehabt habe; daher wundern wir uns nicht, wenn sie mit dem trojanischen Pferd verglichen wird: soviele tüchtige Männer seien aus ihr hervorgegangen; wir dürfen ja nur den Philologen Beatus Rhenanus nennen. Hier aber ist ein anderer Schüler des Schlettstadter Gymnasiums von größerem Interesse — Jakob Wimpfeling (1450—1528).

Er trug, was er in Schlettstadt und nachher in Erfurt und Heidelberg gelernt hatte, hinüber nach Straßburg, wo er der Mittelpunkt der humanistischen Bestrebungen wurde. Aber das schwerfällige Latein, in dem er schreibt, zeigt ihn ebenso wie der Umstand, daß er nur Lateinisch, kein Griechisch verstand, im Vergleich mit Erasmus als einen Zurückgebliebenen; wie auch sein Festhalten am Doktrinale und die Empfehlung christlicher Schriftsteller für die Schullektüre auf eine nicht überwundene Halbheit und eine gewisse Zaghaftigkeit der neuen Bildung gegenüber hinweist. Nichtsdestoweniger verteidigt er in seinem „*Isidoneus Germanicus*", einer der besten pädagogischen Schriften des humanistischen Zeitalters, das nur nicht ausschließliche Lesen klassischer Autoren an der Schule gegen Bedenken namentlich moralischer und religiöser Art mit grober Entschiedenheit und guten, verständigen Gründen. Freilich gibt er den Gegnern um des für die Jugend gefährlichen Inhalts willen nicht bloß Martial oder Juvenal, sondern selbst Ovid und die Oden des Horaz preis, wie überhaupt der moralisierende Gesichtspunkt bei ihm stark in den Vordergrund tritt; dagegen konzediert er die beiden Komiker, gibt aber — es ist dies ein Beweis für seinen *bon sens* — Plautus vor Terenz den Vorzug. Wenn er den bisherigen Schulunterricht heftig tadelt und im

Gegensatz zu der üblichen Methode rät, einerseits mehr durch Erweckung des Interesses und Anspornung des Ehrgefühls als durch Strafen und Härte zu wirken, andererseits über die Behandlung der Grammatik rasch zu den römischen Rednern und Historikern vorzudringen und aus ihnen und durch mündliche und schriftliche Übungen sich im Lateinischen die nötige Gewandtheit anzueignen, so tat er das nicht, ohne aus eigener Erfahrung zu schöpfen. Denn als Dozent in Heidelberg und privatim in Straßburg beschäftigte er sich damit, junge Leute in den Humaniora zu unterrichten; zu seinen Straßburger Zöglingen gehörte vor allem auch der später so berühmt gewordene Stettmeister Jakob Sturm. Für einen dieser jungen Freunde schrieb er 1500 seine *Adolescentia,* eine Anleitung zu sittlicher Erziehung und zugleich ein moralisches Lesebuch für die Jugend, das deshalb auch ganz mit Recht von Murmellius in seinem ähnliche Zwecke verfolgenden Enchiridion ausdrücklich erwähnt wird. Von ganz besonderem Interesse ist endlich noch seine *Germania* von 1501. In ihr zeigt sich der den Schlettstadter Gymnasiasten überhaupt eigentümliche historische Sinn und jener deutschnationale Patriotismus des damaligen Elsässers, der im Gegensatz zu dem internationalen Kosmopolitismus eines Erasmus bei diesen oberdeutschen Humanisten doch recht wohltuend berührt. In eine Geschichte der Pädagogik gehört jedoch nur der darin entwickelte Plan und Vorschlag, in Straßburg ein einheitliches Gymnasium zu errichten, auf dem neben Musik ausschließlich Latein getrieben und die Muster des lateinischen Stils, die Redner und Geschichtschreiber Roms, daneben freilich auch christliche und moderne Dichter gelesen werden sollen. Die Aufnahme in diese Anstalt darf erst erfolgen, nachdem die Schüler in den lateinischen Schulen die Anfangsgründe absolviert haben, so daß dieselbe also eine Art oberen Gymnasiums dargestellt hätte. Mit diesem Vorschlag, durch den er dem bürgerlichen, ritterlichen und ratsherrlichen Stand gleichmäßig zu nützen hoffte, wandte er sich an den Magistrat der Stadt *(ad rempublicam Argentinensem),* nicht an die geistlichen Behörden, und griff damit dem Gedanken Luthers vor, daß die Sorge für den Jugendunterricht der weltlichen Obrigkeit zukomme. Doch ist er wie mit dem Ganzen, so auch damit noch zu früh gekommen. Immerhin hat er zur Verbesserung des Straßburger Schulwesens durch die Berufung Gebweilers aus Schlettstadt nach Straßburg nicht wenig beigetragen, an dessen Schule am Dom Ottomar Luscinius seit 1516 auch Griechisch lehrte. Und indem er in Schlettstadt und in Straßburg, hier im Verein mit Sebastian Brant (1458—1521), eine humanistische Sodalität begründete, bahnte er eine Verfeinerung und Vergeistigung der Geselligkeit am Oberrhein an, wie sie durchaus im Sinn und Geist der neuen Bildung lag, und unterstützte von diesem Mittelpunkt aus auch die äußere Ausbreitung der humanistischen Ideen.

War Wimpfeling der Mann des besonnenen Fortschritts und in gewissem Sinne nur ein „Halber“, so waren die um Reuchlin umsomehr vorwärtsdringende „Ganze“. Johann Reuchlin (1455—1522) selbst fügte dem Griechischen und Lateinischen als dritte Sprache, die ein Zurückgehen auf wertvolle Quellen ermöglichte, das Hebräische hinzu und wurde

so als das „dreisprachige Wunder“ von seinen Zeitgenossen angestaunt. Ihn selbst verführte seine Kenntnis des Hebräischen freilich zu unklar kabbalistischen Spekulationen, und an die Eleganz des Erasmus reichte sein kunstloseres Latein bei weitem nicht heran; aber der Kampf, in den ihn der Antisemitismus des Renegaten Pfefferkorn zu Gunsten der jüdischen Literatur verwickelte, führte zu den Schlag auf Schlag folgenden siegreichen Angriffen Reuchlins und seiner jüngeren Freunde und damit zu dem völligen Bruch mit der Scholastik, die namentlich in den Kölner Dominikanern unter Hochstraten ihre Stütze und Vertreter fand. Dieser Streit gipfelte in den 1517 erschienenen *epistolae virorum obscurorum*, deren Verfasser in dem „Mutianischen Orden“ mit seinen Poeten und Rednern zu suchen sind: die Konzeption der genialen Satire stammt wohl von Crotus Rubianus, im zweiten Teil ist die Feder Ulrich von Huttens unschwer nachzuweisen. An den Dunkelmännerbriefen ist für uns die Sprache von besonderem Interesse: in all' ihrer lustigen, bis ins Groteske gesteigerten Übertreibung ist sie doch ein historisches Dokument und zeigt, bis zu welchem Grad die Verderbnis der lateinischen Sprache in diesen Mönchs- und Gelehrtenkreisen fortgeschritten und wie sehr sie im Dienst einer alt gewordenen Wissenschaft sich selbst, d. h. dem von Haus aus in ihr lebenden Geiste entfremdet und malträtiert worden war. Dem Doktrinale als der Quelle dieser Sprachverderbnis galt daher nicht zum wenigsten der Spott; dem nicht unverdienten Gelächter, dem es preisgegeben wurde, mußte es schließlich weichen und den lange behaupteten Platz in Deutschlands Schulen definitiv aufgeben; ein „tragisches“ Ende kann ich darin nicht finden. An der humanistischen Generation aber, der diese Briefe entstammten, ist neben der Schrankenlosigkeit der Satire, wie sie in solchen Übergangszeiten natürlich und berechtigt ist, der Sinn für schöne und poetische Form hervorzuheben, es war eine Generation von sangesfrohen und wanderlustigen „Poeten“, wie diese Virtuosen des lateinischen Verses offiziell genannt wurden. Der bedeutendste unter ihnen, Ulrich von Hutten (1488—1523) zeigt uns aber noch einen neuen Zug. Im Gegensatz zu dem wehrschaffenen Patriotismus eines Wimpfeling macht diese jüngere Poetenschule den Eindruck einer vaterlandslosen, internationalen Gelehrten- und Literatenzunft. Ein solcher heimatlos fahrender Geselle voll Unrast und mit wenig Skrupulosität scheint auch Hutten. Da ist es um so überraschender und erfreulicher zu sehen, wie dem Dreißigjährigen allmählich die Augen über die römische Fremdherrschaft in Deutschland aufgehen und wie er im Kampf und Haß gegen sie zum deutschen Patrioten heranreift: heller und kampfesfroher ist das „Los von Rom“ niemals in die Welt hineingerufen worden. Und da nun Hutten im Zusammenhang damit als den Grundfehler an der bisherigen Bildung das Undeutsche und Unvolkstümliche erkennt, so verzichtet er auf den bis dahin so hochgehaltenen Poetenruhm, er wird dem klassischen Latein seines Kreises untreu, wird ein deutscher Dichter und Redner. Jacta est alea! ich hab's gewagt:

Latein ich vor geschrieben hab,
Das war eim jeden nit bekannt;
Jetzt schrei ich an das Vaterland,

Teutsch Nation in ihrer Sprach,
Zu bringen diesen Dingen Rach.

Allein trotz Hutten, trotz Luther, einstweilen blieb es beim Latein. Und nicht als Begründer einer neuen nationalen Bildung, sondern als größter unter dieser Schar humanistischer Poeten ist Hutten in einer Geschichte der Pädagogik zu nennen. Zu bedauern aber hat es das deutsche Volk nicht, daß es sich von dieser allgemeinen Strömung vorerst nicht ablöste, sondern dem Humanismus treu blieb und in seiner Schule sich zur Humanität erziehen ließ. Dem Humanismus hatte ja auch Huttens Ruf an Wilibald Pirckheimer gegolten: „O Jahrhundert! o Wissenschaften! Es ist eine Freude zu leben, wenn auch noch nicht, sich zur Ruhe zu setzen, mein Willibald. Es blühen die Studien, die Geister regen sich: du nimm den Strick, Barbarei, und mache dich auf Verbannung gefaßt!" Die Freude an der großen Zeit und an den jugendfrohen Männern dieser Zeit wollen auch wir uns nicht — weder durch konfessionelle Verkleinerung derselben noch durch übervorsichtige Reserve und splitterrichtendes Moralisieren — verekeln lassen: es war im Jahr 1518 wirklich eine Freude zu leben, und daran war, wenn wir einstweilen noch von der religiösen Seite absehen, die neue Bildung und voran Vertreter derselben wie Erasmus und Ulrich von Hutten schuld: die Geister regten sich, es blühten die Studien.

Ueber die Schule von Schlettstadt unter und nach Dringenbergs Rektorat berichtet Tim. Wilh. Röhrich in Ilgens Zeitschrift f. d. histor. Theologie Bd. IV, 2. 1834. Jakob Wimpfelings pädagogische Schrift hat übersetzt herausgegeben J. Freundgen im 13. Band der Sammlung der bed. pädag. Schriften; cfr. auch E. Martin, Jakob Wimpfelings Germania 1884. D. Fr. Strauss, Ulrich von Hutten (Bd. 7 der gesammelten Schriften).

6. Jetzt waren die Gegensätze zwischen Nord und Süd, Ost und West ausgeglichen, der Humanismus war aller Orten zu Hause, und dieselben Leute treten bald hier bald dort auf und sorgen, daß überall dieselbe Stufe der Bildung erreicht oder doch dieselben Ideale anerkannt werden. Etwas vom alten Vagabundenblut steckt noch und kehrt wieder in diesen von Ort zu Ort ziehenden Humanisten oder Poeten. Gewiß waren manche von ihnen auch jetzt wieder in ihrer anspruchsvollen Bettelhaftigkeit eine Landplage und nur eine vornehmere Art von Stromern; aber in diesem Schweifen lag doch die Möglichkeit ungehemmter Ausbreitung des neugewonnenen Verständnisses und der wiedererwachten Freude an den Dichtern und Rednern des klassischen Altertums. Während aber der Prozeß der Umbildung im humanistischen Geiste an den niederen Schulen sich vielfach allmählich und ohne viel Tumult und Aufsehen in aller Stille vollzog, war der Bruch mit dem Alten auf den Universitäten meist viel gewaltsamer und eklatanter, umsomehr als hier auf der andern Seite die Vertreter des Bestehenden besonders heftig und hartnäckig Widerstand leisteten.

Eine Geschichte der Universitäten hat zu zeigen, wie es vor dem Eindringen des Humanismus mit Lehrern, Studenten und Unterrichtsweise an den deutschen Universitäten bestellt war. Die Schilderungen der Humanisten sind natürlich, als von Gegnern entworfen, teilweise übertrieben und deshalb mit Vorsicht aufzunehmen; aber die moderne Verteidigung

dieser Zustände ist womöglich noch einseitiger und tendenziöser, und unbefangene Untersuchungen haben doch den ersteren mehr Recht gegeben als den letzteren. Wenig Fleiß bei den Lehrern, wenig Verständnis und schlechte Sitten bei den Studenten, ein ungeschickt breitspuriger Unterricht ohne einen die Hörer interessierenden Inhalt und in einer dem Leben völlig entfremdeten, geradezu barbarischen Form, das sind stehende Züge in den Schilderungen und notwendig die Eindrücke, die sie in uns hervorrufen. Kein Wunder, daß daher in dem Augenblick, wo die Formfreude und der Sinn für die antike Welt erwachte, der ganze alte Lehrbetrieb für veraltet und überlebt gelten mußte und mehr noch als die Feindschaft, den Spott und Hohn der Jugend herausforderte. Allein die Hochschulen waren wie heute so damals ihren eigenen Einrichtungen gegenüber konservativ und hielten zäh am Überkommenen fest; und so würde den jungen Stürmern und Drängern der Sieg schwer genug geworden sein, wenn nicht gerade um die Wende des 15. zum 16. Jahrhundert, im Zusammenhang mit der humanistischen Bewegung, eine Anzahl von neuen Universitäten gegründet worden wäre, die sich von vorneherein in den Dienst derselben stellten: ich nenne nur Freiburg und Tübingen im Süden, Wittenberg und Frankfurt a. O. im Norden. Dagegen leisteten an den alten Hochschulen in Heidelberg und Köln, in Leipzig und Wien die akademischen Lehrkörper den vielfach von den Fürsten begünstigten Humanisten längere Zeit erfolgreichen Widerstand. Doch darf man sich diesen Unterschied unter den Universitäten nicht als einen prinzipiellen vorstellen; auch auf den älteren drang der humanistische Geist ein, gerade in Heidelberg hat durch den wandernden Poeten Peter Luder die Universitätsreform eigentlich zuerst Boden gefaßt. Als die Reformation kam, war auch an diesen alten Stätten deutscher Wissenschaft der Humanismus zum mindesten neben der alten Scholastik als gleichberechtigt rezipiert. Und auf der andern Seite war durch ihn nicht etwa eine vollständige Umänderung der Zustände eingetreten. Man begnügte sich im wesentlichen damit, Lehrstühle für Latein, Griechisch und Hebräisch zu errichten und diese mit humanistisch gebildeten Männern zu besetzen und wenigstens in der Artistenfakultät rationellere Lehrbücher einzuführen, die sich namentlich mit der Dialektik kürzer abfanden; denn nicht mehr auf sie, sondern auf das Lesen und Kommentieren klassischer Autoren legte man nun das Hauptgewicht; dazu konnte man das alte Doktrinale nicht mehr brauchen, das somit auch hier definitiv den Platz räumen mußte. Es war also eine Art von Kompromiß: man schaffte Raum für das Neue und ließ es neben, nicht an die Stelle des Alten treten.

Freilich dachte der Humanismus auch daran, statt neue Lappen auf das alte Kleid zu flicken, ein durchaus Neues zu schaffen und unabhängig von den bestehenden Hochschulen mit ihren vier Fakultäten, wovon die drei oberen höchstens nur tolerierend ihm gegenüberstanden, eine einheitliche Poetenschule zu gründen. Schon bei Wimpfelings Vorschlag, in Straßburg ein oberes Gymnasium zu errichten, schwebte so etwas vor. In Nürnberg, wo damals Astronomie und Geographie, als moderne Wissenschaften im Zeitalter der großen Entdeckungsreisen, glänzende Vertretung

fanden, wurde nicht nur seit 1485 das Schulwesen im humanistischen Sinn reformiert, sondern es wurden auch wiederholt und eigens Gelehrte berufen, um „in Poetice zu lesen“. Und in Wien gründete Maximilian I. nach den Vorschlägen von Konrad Celtes 1502 das *Collegium poetarum et mathematicorum*: es war ein Seminar für humanistische Studien oder genauer eine Schule für die beiden neuen Wissenschaften, die mathematisch-naturwissenschaftlichen und die philologischen Disziplinen. Eben darum war es gewiß kein „Versäumnis“, sondern absichtlich, daß man sie mit der alten scholastischen Universität in keinen organischen Zusammenhang brachte. Woher kommt es aber nun, daß diese Schulen, wenn sie sich nicht wie das *Collegium trilingue* in Löwen an die Universität anlehnten, in den Anfängen stecken blieben oder, wie das Collegium in Wien, sich nur wenige Jahre zu halten vermochten? Es ist ein artiger Gedanke Hartfelders, den Grund davon in dem Umstand zu suchen, daß „es diesen Schulen an Berechtigungen gefehlt habe“. Da aber in Wien wenigstens das Recht der Dichterkrönung (*poeta laureatus*) dem Vorstand des Kollegiums zustand und da diejenigen, welche diesen „Grad“ erreichten, gewiß alle Aussicht auf humanistische Lehrstellen auch an Universitäten gehabt hätten, so reicht diese modern realistische Erklärung jedenfalls nicht aus. Der wahre Grund war vielmehr der, daß hier der krönende Abschluß des Gebäudes in einem Augenblick errichtet werden sollte, wo es noch an dem Unterbau, an den nötigen Vorbedingungen dafür gebrach: erst mußten humanistische Lateinschulen in weitem Umfang da sein, ehe man an eine spezifisch humanistische Hochschule denken konnte; und so haben die beiden Städte Nürnberg und Straßburg ganz recht daran getan, daß sie zunächst Lateinschulen gründeten; denn auch in der ersteren Stadt ist ganz von selbst aus der geplanten Poetenschule ein humanistisches Gymnasium geworden. Als aber der Unterbau gelegt und fertig war, da war inzwischen schon wieder ein Neueres gekommen, und niemand dachte mehr daran, darüber Poetenschulen zu errichten; denn an die Stelle des spezifisch humanistischen trat nun das protestantische Gymnasium, und dieses fand seine Fortsetzung naturgemäß in der theologischen und juristischen Fakultät der alten Hochschulen. Damit sind wir mit der ausschließlich humanistischen Bewegung, die in Deutschland die kurze Spanne Zeit von 1450—1517 einnimmt, zu Ende: sie wird abgelöst durch die weit tiefere und breitere der Reformation, doch nicht um von ihr beseitigt zu werden, sondern vielmehr um eine eigenartige Synthese mit ihr einzugehen.

Am besten handelt hierüber Hartfelder in Schmids Geschichte der Erziehung 2, 2; s. auch Günther im 3. Bd. der *Monum. Germ. Paedag.* Ad. Horawitz, Der Humanismus in Wien (Histor. Taschenbuch VI, 2. 1883) und Paulsen, Geschichte d. gel. Unterrichts, der freilich der humanistischen Bewegung nicht gerecht geworden ist.

II. Verbindung von Humanismus und Reformation.

Als Quellensammlungen sind voranzustellen: Joh. Müller, Vor- und frühreformatorische Schulordnungen in deutscher und niederländischer Sprache 1885/6; Vormbaum, Evangelische Schulordnungen im 16., 17. und 18. Jahrhundert. 3 Bde 1858/64; G. Mertz, Das Schulwesen der deutschen Reformation im 16. Jahrhundert 1902.

7. Die Reformation ist nur ein Ring gewesen in der großen Kette der humanistischen Bewegung, nur eine Seite jener gewaltigen Entdeckungen, die nach außen eine neue Welt, im Innern einen neuen Menschen gefunden haben, und so fühlte sich auch Luther den Humanisten verwandt, in einem der bedeutendsten unter ihnen, in Philipp Melanchthon, hat er sich gleich zu Anfang seinen treuesten Mitarbeiter gewonnen. Schon ganz äußerlich war auch für ihn das Studium der Sprachen, des Griechischen und Hebräischen das Mittel, zu den Quellen des Christentums im Alten und Neuen Testament zurückzugehen, und dieses Mittel gab ihm die neue humanistische Wissenschaft in die Hand; darum fühlte er sich mit ihr eins im Schöpfen aus den klassischen Quellen selbst. Auch in der Negation, im Kampf gegen eine verweltlichte Kirche, gegen eine entsittlichte Geistlichkeit, gegen eine dumm und unwissend oder leer und spitzfindig gewordene Scholastik ging der Humanismus von Laurentius Valla bis herab auf Erasmus und Hutten mit Luther Einen Weg. Schulter an Schulter aber stellten sich die besten der deutschen Humanisten neben ihn, wo er von nationalem Zorn durchglüht den welschen Papst und die ultramontane Kirche bekämpfte. Gerade dieser national-politische Zug hat den sächsischen Bauernsohn und den fränkischen Ritter zusammengeführt: Los von Rom! das wollten sie beide, und beide setzten dafür die ganze Kraft ihres deutschen Gemüts und ihres gerechten nationalen Zornes ein.

Aber die Verwandtschaft zwischen Humanismus und Protestantismus ist eine noch viel tiefere, innerlichere. Wenn von allem Anfang an nicht das Studium der klassischen Sprachen als solches den Ausgangs- und Kernpunkt des Humanismus bildet, sondern der Gedanke und der Glaube an das Recht der Individualität, die Loslösung des Subjekts von unnatürlichem Zwang und willkürlichen Banden, die Wiederentdeckung des eigenen Herzens, so geht ja auch darin Luther mit den Humanisten Hand in Hand. Auch auf religiöser Seite galt es eine solche Befreiung: der Zugang zu Gott wird nicht äußerlich vermittelt durch die Kirche und durch die Angehörigkeit zu ihr, sondern im Menschen selbst ist es der Glaube, der sich wie die zitternde Hand des Bettlers ausstreckt, um direkt von Gott die Spende der Gnade zu empfangen. Der Humanismus hängt aber auch zusammen mit der naturwissenschaftlich-geographischen Entdeckung der Welt, bedeutet eine Wiederentdeckung der Natur, der Außenwelt, ein sich Befreunden mit der Erde, eine Anerkennung des Natürlichen überhaupt. Und gerade darin liegt die größte Tat Luthers, daß er sich auch nach dieser Seite hin dem Zug des humanistischen Geistes angeschlossen hat. Gegenüber dem katholischen Dualismus, der die Menschen in zwei Stände, die Sittlichkeit in zwei Stufen, die Welt in zwei Reiche auseinanderreißt und im Mönchtum zwar nicht seinen einzigen, aber seinen geeignetsten Ausdruck findet, ist Luther der Stifter eines weltförmigen Christentums geworden. Das asketisch weltflüchtige Lebensideal des katholischen Mittelalters hat er in Trümmer geschlagen und an seine Stelle die Anerkennung natürlicher Zwecke und Ordnungen gesetzt, — auch hier also das Irdische wieder neu entdeckt, das Natürliche als berechtigt anerkannt, die Erde dem Menschen als den Schauplatz seiner sittlichen Arbeit zuge-

wiesen; und eben darum sind klassisches Heidentum und protestantisches Christentum keine einander notwendig ausschließenden Gegensätze mehr.

Wie kommt es aber nun, daß trotz dieser engen Verwandtschaft des Humanismus mit der Reformation Luthers ein so jäher Bruch zwischen beiden erfolgte? daß die früher gekommenen Humanisten in dem später kommenden Luthertum eine hemmende Gewalt sahen, und daß sich daher die einen von Anfang an fern hielten, andere nach zeitweiligem begeistertem Anschluß mißmutig nnd verdrossen zur Seite traten? Nicht das Verhältnis Huttens zu Luther ist typisch geworden für die Beziehungen des Humanismus zur Reformation, sondern dasjenige zwischen Luther und Erasmus. Man wird zunächst daran erinnern können, daß die geistige Verfeinerung, wie sie der Humanismus anstrebte, der klassische Duft ästhetischer, wissenschaftlicher und geselliger Bildung, die nur langsam von oben nach unten durchdringen und wenigstens damals die breiten Schichten des Volkes nicht ergreifen konnte, durch eine so gewaltsame und stürmische Bewegung wie die Reformation notwendig gestört werden mußte: der zart organisierte, intellektualistisch gerichtete Erasmus paßt schlecht zu dem derben sächsischen Bauernsohn voll Temperament und Willen. Nur dieser hatte ein Herz für das Volk und wußte, was er ihm zutrauen, was er von ihm hoffen konnte, nur er konnte daher glauben, daß die Losreißung von der alten Kirche ohne Schaden möglich sei; die Humanisten dagegen erwarteten auch da, wo sie eine Reform für notwendig hielten, eher noch von innen heraus mit den Mitteln der überlegenen Bildung die Kirche umgestalten zu können, als daß sie sich an das ungebildete Volk hätten wenden mögen, das sie teils verachteten, teils fürchteten. Und endlich war es — bei Erasmus ist das unverkennbar — ein gewisser Neid und Unmut darüber, daß er in die zweite Linie des Zeitinteresses treten und Luther den ersten, eben errungenen Platz überlassen sollte; oder weniger persönlich ausgedrückt: die Philologie mußte aufs neue der Theologie weichen, und das verstimmte die Philologen umsomehr, als sie darin einen Rückschritt sehen zu müssen glaubten.

Aber die Gegensätze sind nicht bloß diese äußerlichen, sie liegen viel tiefer, und sie liegen teilweise gerade da, wo scheinbare Übereinstimmung herrscht. So beim Zurückgehen auf die Quellen: den Humanisten war das Alte und Neue Testament in seinem Urtext wichtig, weil es eine Quelle war; Luther ging auf diese Quelle zurück, weil er Gottes Wort und das Evangelium lauter und unverfälscht haben wollte. Und noch viel mehr bei der Lehre von der Rechtfertigung aus dem Glauben: die oben in den Vordergrund gerückte Verwandtschaft mit dem Humanismus ist gerade hier nur eine formale; der Glaube führt in das Ich zurück — gewiß; aber was findet er da? Etwas ganz anderes als die Humanisten: wohl ist es die Selbstmacht und Selbstgewißheit des auf sich gestellten Individuums, die Freiheit eines Christenmenschen, und es klingt durch und durch modern, wenn Luther sagt: „ich bin ein Mensch; das ist ein höherer Titel, denn ein Fürst sein;“ aber wenn er fortfährt: „daß ich ein Mensch bin, hat Gott gemacht.“ so sehen wir, daß es die Freiheit nicht des natürlichen, sondern des „Christen“menschen ist, von der Luther redet: die Selbstmacht

ist eine dem Menschen von Gott gegebene, die Selbstgewißheit ist die Gewißheit des Heils in Christo, der Inhalt des Selbstbewußtseins ist mit Einem Wort nicht der humane, sondern der religiöse; an die Stelle des freien menschlichen Willens tritt die schlechthinige Abhängigkeit des religiösen Menschen von seinem Gott. Das ist die Differenz zwischen Humanismus und Reformation, hier im Zentrum liegt sie, ihre Ideale sind verschiedene. Und hier liegt zugleich der Grund, warum die zweite Bewegung mächtiger und volkstümlicher wurde, als die erste. Jahrhunderte lang hatte das Volk sein Lebensideal nur in kirchlicher Form gekannt; diese kirchliche Form hat Luther zerschlagen, aber das Volk hörte darum so wenig als er selber auf, religiös gesinnt zu sein, und daher griff es lieber nach einem religiösen, als nach dem ihm im Grunde unverständlichen, weil aristokratischen Humanitäts-Ideal. Und endlich noch Eines. Der Humanismus ist optimistisch: der Mensch als solcher ist gut, das Natürliche ist berechtigt, auch das Sinnliche ist nichts Böses. Auch darin war Luther scheinbar dem Humanismus beigetreten, den Dualismus und die Möncherei bekämpfen sie mit denselben Waffen und mit derselben Energie. Aber wenn wir an Luthers Lehre von der Sünde, von der Notwendigkeit der Gnade und dem *servum arbitrium* denken, so bemerken wir einen entschieden pessimistischen Zug darin: die Verzweiflung selig werden zu können aus eigener Kraft, ohne die Schrift fertig werden zu können durch eigene Vernunft, das ist die Grundlage seines religiösen Fühlens und Empfindens, die Basis seines religiösen Prinzips, und sie widerspricht durchaus der humanistischen Stimmung, die von der Sünde nichts weiß und sie nicht bereut und ganz rationalistisch im eigenen Denken die Quelle der Wahrheit, den Ausgangspunkt für eine neue Philosophie sucht und findet. Es ist daher mehr als Zufall, es ist die Enthüllung dieses tiefsten Gegensatzes, daß über die Lehre von der menschlichen Freiheit Luther und Erasmus in offenen Streit miteinander geraten sind.

S. meine Geschichte der christlichen Ethik Kap. 8; und außer den bekannten größeren Werken zur Reformationsgeschichte namentlich Fr. v. Bezold, Geschichte der der deutschen Reformation 1890 und G. Egelhaaf, Deutsche Geschichte im Zeitalter der Reformation, 3. Aufl. 1893.

8. Wenn wir nun Luthers Verhältnis zur Pädagogik und zur Schule speziell ins Auge fassen, so fragt es sich zunächst, wie der religiöse Reformator überhaupt dazu kam, sich mit Erziehung und Schule zu beschäftigen? Der Hinweis darauf, daß auch bisher schon die Schule Sache der Kirche gewesen und von ihr verwaltet worden sei, wird jedenfalls nicht ausreichen, um so weniger als er ja gerade dieses Recht der Kirche auf die Schule in Frage gestellt hat. Luther hat, wir haben es schon gesehen, dem deutschen Volk ein neues sittliches Lebensideal gegeben, das gegenüber dem katholischen Mönchsideal des mittelalterlichen Christentums die bürgerliche Lebensstellung und den weltlichen Beruf des Menschen als den Pflichtenkreis anerkannte, in dem auch der Christ sich vollauf betätigen könne. Es war dies auf der einen Seite eine „Entprofanisierung“ der Arbeit innerhalb des Berufs, und auf der anderen Seite eine gewisse Verweltlichung des christlich-religiösen Lebens, welche von weniger freien Geistern nicht verstanden wurde und daher in der Sekte der Wiedertäufer

eine Opposition und Reaktion wachrief. Selbst Calvin vermochte sich zu dieser Weite und Unbefangenheit der Anschauung nicht aufzuschwingen, sondern griff zurück auf die engen Formen urchristlicher oder gar alttestamentlicher Zustände, die er in gesetzlicher Weise wiederherstellen wollte; und als Mittel dazu diente ihm eine eiserne kirchliche Disziplin gegen Erwachsene, wie sie nur auf romanischem Boden erdacht und durchgeführt werden konnte, während die Deutschen bei ihrem Sinn für individuelle Freiheit davon nichts wissen wollten. Dem gegenüber — deshalb habe ich das hier vorweggenommen, weil es am Gegensatz besonders klar wird — hatte Luther ein anderes Lebensideal, und es zu verwirklichen griff er nach einem anderen Mittel, das dem nationalen Geist seines Volkes und seiner eigenen Innerlichkeit besser entsprach, das war die Erziehung des Volkes von Grund, d. h. von Jugend auf, es war die Aufrichtung guter Schulen. Hier hat das Interesse Luthers an der Erziehung und am Schulwesen seinen tiefsten Grund.

In diesem Sinn und in dieser Absicht wendet er sich, selbstverständlich, zuerst und vor allem gegen die bisherigen Zustände auf dem Gebiet der Schule. Er tadelt an der mittelalterlichen Erziehung, daß sie, beruhend auf der doppelten Moral und auf dem Glauben an die höhere Vollkommenheit des Klosterlebens, eine mönchisch unfreie sei; „denn also haben die Mönche ihre Jugend gefangen, wie man Vögel in die Bauer setzet, daß sie die Leute nicht sehen noch hören mußten, mit niemand reden durften.“ Und er verwirft den einseitig kirchlichen und kirchlich-aristokratischen Zweck dieser Erziehung, der es nur um die Heranbildung von Geistlichen zu tun sei und die das Volk in seiner Unwissenheit sich selbst überlasse. Die mittelalterlichen Universitäten waren ihm zu unchristlich, zu heidnisch; an der Stelle der Bibel regiert hier der blinde heidnische Meister Aristoteles, d. h. freilich zunächst der mißverstandene und mißbrauchte Aristoteles der Scholastik, die Luther in und mit jenem bekämpfte und stürzen wollte, dann aber doch auch der echte Aristoteles selbst als Vertreter des freien selbständigen Denkens und der vielgeschmähten „Frau Hulde“, der Vernunft: das ist das antirationalistische, geradezu irrationale Element in Luther. Indem er so die Klostererziehung des Mittelalters, ihr Prinzip, ihren Zweck, ihre Art und Weise völlig verwarf, begehrte er schon in seiner Schrift „an den christlichen Adel deutscher Nation“ (1520) eine gute starke Reformation der Universitäten und wies hier schon auf die Erziehung des Volkes in seinen breiten Schichten hin, vermißte Schulen, worin jedes, Mädchen wie Knaben, soviel lernen sollte, um die Bibel selbst lesen zu können, Schulen, worin auch andere als nur die künftigen Geistlichen tüchtig vorgebildet werden sollten. Darum ist denn auch die Aufgabe, für solche Schulen zu sorgen, keine ausschließlich kirchliche, ist überhaupt keine kirchliche, sondern eine weltliche Angelegenheit, Sache der weltlichen Obrigkeit. Diese, nicht die Kirche, hat Schulen einzurichten, und darum wendet sich Luther in seinem Sendschreiben „an die Bürgermeister und Ratsherrn aller Städte Deutschlands, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen“ (1524) an sie, die weltliche Obrigkeit. Nachdem er die Wichtigkeit der Sache erörtert und

betont hat: „damit daß wir dem jungen Volke helfen und raten, ist dann auch uns allen geholfen und geraten," wirft er selbst die Frage auf: „was gehet das die Ratsherrn und Obrigkeit an?" Und die Antwort darauf lautet: „wenn die Eltern solches nicht tun, wer soll es denn tun? soll es darum nachbleiben und die Kinder versäumt werden? Wo will sich da die Obrigkeit und Rat entschuldigen, daß ihnen solches nicht sollte gebühren? Weil eine Stadt soll und muß Leute, feine, gelehrte, vernünftige, ehrbare, wohlgezogene Bürger haben, und allenthalben der größte Gebreche, Mangel und Klage ist, daß an Leuten fehle, so muß man nicht harren, bis sie selbst wachsen. Wir müssen dazu tun und Mühe und Kosten daran wenden, sie selbst erziehen und machen. Es muß doch weltlich Regiment bleiben: soll man denn zulassen, daß eitel Rülzen und Knebel regieren, so man's wohl bessern kann?" Hat er so die Pflicht der Obrigkeit deduziert, durch Aufrichtung von Schulen für das weltliche Regiment zu sorgen, so läßt er sich nun einwenden: „Ja, ob man gleich sollte und müßte Schulen haben, was ist uns aber nütze, lateinische, griechische und ebräische Zungen und andere freie Künste zu lehren? könnten wir doch wohl deutsch die Bibel und Gottes Wort lehren, die uns genugsam ist zur Seligkeit." Drastisch genug weist er das zurück: „Ja, ich weiß leider wohl, daß wir Deutschen immer Bestien und tolle Tiere müssen sein und bleiben; mich wundert, warum wir nicht auch einmal sagen: was sollen uns Seide, Wein, Würze und der Fremden ausländische Waren? Die Künste und Sprachen, die uns ohne Schaden, ja größerer Schmuck, Nutz, Ehre und Frommen sind, beide zur hl. Schrift zu verstehen und weltlich Regiment zu führen, wollen wir verachten: und der ausländischen Waren, die uns weder not noch nütze sind, dazu uns schinden bis auf den Grat, der wollen wir nicht entraten! Heißen das nicht billig deutsche Narren und Bestien?" Und nun betont er seinerseits ganz energisch den Wert der Sprachen: „durchs Mittel der Sprachen ist das Evangelium kommen und hat auch dadurch zugenommen, muß auch dadurch erhalten bleiben; die Sprachen sind die Scheide, darinnen das Messer des Geistes stecket; sie sind der Schrein, darinnen man dies Kleinod traget; sie sind das Gefäß, darinnen man dies Kleinod fasset; sie sind die Kemnot, darinnen diese Speise lieget. Laßt uns das elend greuliche Exempel zur Beweisung und Warnung nehmen in den hohen Schulen und Klöstern, darinnen man nicht allein das Evangelium verlernet, sondern auch lateinische und deutsche Sprache verderbet hat, daß die elenden Leute schier zu lauter Bestien geworden sind, weder Deutsch noch Lateinisch recht reden oder schreiben können; und beinah auch die natürliche Vernunft verloren haben." Hat er aber so die Notwendigkeit des Sprachenlernens zunächst nur vom religiösen Standpunkt aus begründet, so wirft er dann weiterhin die Frage auf: „ob schon keine Seele noch Himmel oder Hölle wäre, und sollten allein das zeitliche Regiment ansehen nach der Welt, ob dasselbe nicht bedürfte viel mehr guter Schulen und gelehrter Leute denn das geistliche? Und hier bieten uns die Heiden einen großen Trotz und Schmach an, die vor Zeiten, sonderlich die Griechen und Römer gar nichts gewußt haben, ob solcher Stand Gott gefiele oder nicht und haben doch mit

solchem Ernst und Fleiß die jungen Knaben und Mägdlein lassen lehren und aufziehen, daß sie dazu geschickt würden: daß ich mich unserer Christen schämen muß, wenn ich daran gedenke, und sonderlich unserer Deutschen, die wir so gar Stöcke und Tiere sind und sagen dürfen: Ja was sollen die Schulen, so man nicht geistlich wird? Und doch wäre allein diese Ursache genugsam, die allerbesten Schulen, beide für Knaben und für Mädchen an allen Orten aufzurichten, daß die Welt, auch ihren weltlichen Stand äußerlich zu halten, doch bedarf feiner geschickter Männer und Frauen: daß die Männer wohl regieren könnten Land und Leute, die Frauen wohl ziehen und halten könnten Haus, Kinder und Gesinde." „Aber," kommt nun der Einwurf des praktischen Lebens, „wer kann seine Kinder so entbehren und alle zu Junkern ziehen: sie müssen im Haus der Arbeit warten." Darauf Luthers Erklärung, wie er sich die Sache denkt: „Ist's doch auch nicht meine Meinung, daß man solche Schulen errichte, wie sie bisher gewesen sind, da ein Knabe 20 oder 30 Jahre hat über den Donat und Alexander gelernet und dennoch nichts gelernet. Es ist jetzt eine andere Welt und gehet anders zu: meine Meinung ist, daß man die Knaben des Tages lasse eine Stunde oder zwo zu solcher Schule gehen und nichtsdestoweniger zu Hause schaffen, Handwerk lernen und wozu man sie haben will. Also kann ein Mägdlein ja soviel Zeit haben, daß sie des Tages eine Stunde zur Schule gehe und dennoch ihres Geschäfts im Hause warte." Nur „den Ausbund" unter den Knaben soll man desto mehr und länger beim Lernen lassen, d. h. die, welche für das Studieren bestimmt sind. Endlich verlangt er von den städtischen Behörden als Unterrichtsmittel auch noch, daß „man Fleiß und Kosten nicht spare, gute Libereien und Bücherhäuser, sonderlich in den großen Städten, die solches vermögen, zu schaffen".

Es sind bahnbrechende Gedanken, die Luther hier der deutschen Welt mit seiner starken Stimme ans Herz gelegt und zum Bewußtsein gebracht hat: die weltliche Obrigkeit hat die Pflicht Schulen einzurichten; und der Unterricht muß, freilich zunächst nur in den Städten, ein allgemeiner sein, nicht nur für künftige Geistliche, sondern auch für das weltliche Regiment, nicht nur für künftige Gelehrte, sondern auch für die Kinder des Volks, nicht nur für Knaben, sondern auch für Mädchen. Und wenn er sagt: „wenn ich Kinder hätte und vermöcht's, sie müßten mir nicht allein die Sprachen und Historien hören, sondern auch singen und die Musika mit der ganzen Mathematica lernen," so zeigt sich darin auch inhaltlich eine Vorwegnahme moderner Anschauungen und Forderungen.

Fast wie eine Minderung der allzu idealen Forderungen jenes Aufrufes von 1524 klingt es nun aber, wenn Luther im „Sermon, daß man die Kinder zur Schule halten soll" (1530) der Obrigkeit nur noch die Pflicht auferlegt, etliche Knaben zur Schule zu zwingen zu ihrem eigenen Besten und zu gemeinem Nutzen, daß Prediger, Juristen, Pfarrherrn, Schreiber, Ärzte, Schulmeister u. dgl. bleiben; zu diesem Zwang hat sie ein Recht ebenso, wie sie die Untertanen, so da tüchtig dazu sind, zwingen kann, daß sie müssen Spieß und Büchsen tragen. Hier schwebt ihm also nur eine Gelehrtenschule vor, obwohl er in der Widmung des Sermons an

einen Nürnberger Ratsherrn doch voraussetzt, daß auch die übrigen wenigstens deutsche Bücher lesen und rechnen lernen. Aber ein Fortschritt liegt um so mehr darin, daß er der früher betonten Pflicht der Obrigkeit Schulen zu gründen, ihr Recht zur Seite stellt, die Untertanen zu zwingen, daß sie die Kinder zur Schule schicken. Erst wo das anerkannt ist, kann ja von einem allgemeinen Volksunterricht die Rede sein. Diese Erkenntnis ist Luther klar vor der Seele gestanden, er hat sie zuerst gehabt, wenn man nicht auf Karl den Großen zurückgehen will, der ja freilich diesen Gedanken auch schon erfaßt und sogar an seine Verwirklichung Hand gelegt hatte; aber trotz seiner Macht war er damit gescheitert, weil er noch zu früh kam, und der Gedanke war inzwischen wieder vergessen worden.

Doch nicht bloß für die Jugend, die erzogen werden soll, auch für die Lehrer, die zu erziehen haben, interessierte sich Luther. Und wenn man sich an die gedrückte und abhängige, die prekäre und unwürdige Stellung der damaligen [1]) Lehrer erinnert, woran sie freilich zum großen Teil selbst mit schuld waren, so wird man begreifen, wie es auf sie wirken und wie es sie auch in der Meinung der protestantischen Welt heben mußte, wenn Luther sagte: „Einen fleißigen, frommen Schulmeister oder Magister oder wer es ist, der Knaben treulich zeucht und lehret, den kann man nimmermehr genug lohnen und mit keinem Gelde bezahlen: noch ist's bei uns so schändlich veracht, als sei es gar nichts, und wollen dennoch Christen sein. Und ich, wenn ich vom Predigtamt und anderen Sachen ablassen könnte oder müßte, so wollte ich kein Amt lieber haben, denn Schulmeister oder Knabenlehrer sein. Denn ich weiß, daß dies Werk nächst dem Predigtamt das allernützlichste, größeste und beste ist und weiß dazu noch nicht, welches unter beiden das beste ist." Und dazu hatte er — wir dürfen ja nur an den köstlichen Brief an sein Hänschen oder an seinen Hinweis auf die Fabeln Äsops denken — auch das nötige warme Herz und das volle Verständnis für die Art und die Bedürfnisse der Kinder, so daß man nicht mit Unrecht von ihm sagen kann, er selbst sei einer der größten Schulmeister und Erzieher gewesen.

Den Beweis dafür liefert auch sein kleiner Katechismus, der in protestantischen Ländern ein rechtes Volks- und Schulbuch geworden ist, ein religiöses Unterrichtsmittel und Fragebüchlein für Kirche und Schule, für Schule und Haus, für jung und alt. Das galt damals. Heute ist unsere Stimmung zur Religion und unsere Auffassung, wie Religion gelehrt werden muß, eine ganz andere geworden; und darum ist das Festhalten am lutherischen Katechismus für den Jugendunterricht anachronistisch; dem historischen Wert desselben tut es keinen Eintrag, wenn man anerkennt,

---

[1]) Es klingt fast wie Hohn, wenn Janssen a. a. O. I[18], S. 30 von der „geachteten Stellung des Lehrerstands" spricht und es „beachtenswert" findet, daß „bis zum Ende des Mittelalters nirgends Klagen über unzureichende Besoldung von seiten des Lehrerstands laut werden". In Braunschweig erhielt zu Ende des 15. Jahrhunderts der Magister an der Spitze der Schule aus öffentlichen Mitteln nichts und von seinen Schülern nur „einen mäßigen Sold"; und was erhielten seine Gesellen? und woher denn die vielfachen Verbote der Winkelschulen, wenn nicht daher, daß sie den Lehrern das knappe Brot im wörtlichen Sinn des Worts vom Munde wegnahmen?

daß es sich heute nicht mehr dazu eignet. Noch viel wichtiger aber war das andere Unterrichtsmittel, das Luther der deutschen Schule bis herab auf unsere Tage gegeben hat, seine Bibelübersetzung. Wenn das deutsche Volk durch die Reformation zwar nicht neu gespalten worden ist, aber doch einen neuen Anlaß zu tieferer Zerklüftung bekommen hat, weil ein spanischer Kaiser ohne Verständnis für seine idealen Bedürfnisse und Gefühle sich nicht an die Spitze der Bewegung stellte und ihm die politische Einheit nicht gab, die damals näher lag als je zuvor, so hat ihm dafür die lutherische Bibelübersetzung die Einheit der Sprache gegeben, welche damals noch nicht vorhanden war. Und in ihr die Einheit des ganzen geistigen Lebens als ein unzerreißbares Band zwischen Nord und Süd. Ja noch mehr. Es gibt keinen gefährlicheren Riß, der durch ein Volk gehen kann, als der zwischen Gebildeten und Ungebildeten, wenn er sich so vertieft und erweitert, daß die beiden Klassen einander nicht mehr verstehen. Daß das bei uns nicht so ist oder doch jahrhundertelang nicht so gewesen ist, das verdanken wir vor allem diesem Buch der Bücher, das Luther, dieser rechte Volksmann, zu einem rechten Volksbuch gemacht hat. In der Luthersprache bewegen und verständigen wir uns alle, weil wir alle, ob hoch ob nieder, ob arm ob reich, von Jugend auf und in der Jugend ganz besonders intensiv darin zu lesen gewöhnt worden sind. Auch da hat sich inzwischen die Frage erhoben, ob es einer verfeinerten und raffinierter gewordenen Zeit entspreche, daß dieses Buch noch immer als ganzes der Jugend in die Hand gegeben wird, oder ob nicht vielmehr eine Schulbibel ein dringendes Bedürfnis geworden sei, zumal da jener Dienst, den die Lutherische Übersetzung unserem Volkstum geleistet hat, der Vergangenheit angehört und sie dazu heute weder notwendig noch wirksam mehr ist. Endlich hat Luther auch einen Schulplan entworfen — für das Kurfürstentum Sachsen im Jahre 1524; leider haben wir ihn nicht mehr, wohl aber haben wir die Kursächsische Schulordnung von 1528, „den Unterricht der Visitatoren an die Pfarrherrn im Kurfürstentum Sachsen“: ihm liegt sicher jener Lehrplan Luthers zu Grunde, aber verfaßt ist er nicht von ihm, sondern von Melanchthon, seinem treuen Mitarbeiter und παραστάτης, der ja recht eigentlich durch die Verbindung von religiöser und humanistischer Reform zum Präceptor Germaniae für den protestantischen Teil des Volkes geworden ist und der auch Luthers eben entwickelte Anschauungen mannigfach beeinflußt hat.

Das Hauptwerk über Luther ist immer noch Julius Köstlin, Martin Luther, sein Leben und seine Schriften 5. Auflage 1903. Eine Zusammenstellung von Dr. Martin Luthers Schriften und Aeußerungen über Erziehung und Unterricht geben Joh. Meyer und Joh. Pfrinzhorn 1883, Keferstein 1884 und Schumann 1884 in den verschiedenen Sammlungen pädagogischer Schriften. Cfr. Joh. Müller, Luthers reformatorische Verdienste um Schule und Unterricht 1883 und meine Lutherrede, geh. am 10. Nov. 1883 im protest. Gymnasium zu Straßburg.

9. 1517 hatte Luther an der Schloßkirche zu Wittenberg seine 95 Thesen angeschlagen, welche das Rad der Weltgeschichte so gewaltig ins Rollen brachten, 1518 gewann er an dem von Tübingen nach Wittenberg berufenen Philipp Melanchthon[1] (1497—1560) den humanistisch

[1] Die Antikisierung seines Namens Schwarzert ist für den Humanismus typisch, und daß hier an die Stelle der gewöhnlichen Latinisierung die Gräcisierung trat, für Melanchthon speziell charakteristisch.

gebildeten, feinorganisierten Genossen, durch den sich in wirkungsvollster, wenngleich etwas äußerlicher Weise die Synthese zwischen Humanismus und Protestantismus vollziehen sollte. Melanchthon gehört nach Geburt und Bildung dem südwestdeutschen Humanismus an, er war ein Großneffe Reuchlins, besuchte die im humanistischen Geiste organisierte Lateinschule zu Pforzheim, studierte in Heidelberg, dessen humanistische Blütezeit zwar schon vorüber war, wo aber doch noch ein Nachklang und eine Erinnerung an die Tage Rudolf Agrikolas fortlebte. 6 Jahre lang gehörte er dann der Tübinger Hochschule an, wo damals ein regeres wissenschaftliches Leben herrschte, zuerst studierend, dann dozierend und vor allem beschäftigt einerseits mit grammatischen Studien andererseits mit dem freilich nicht zur Ausführung gekommenen Plan, den echten Aristoteles herauszugeben. Sein Anteil an den Reuchlinschen Händeln zeigt ihn als einen Genossen der fortgeschritteneren jüngeren Humanistengeneration. Als Lehrer des Griechischen kam er an Luthers Seite nach Wittenberg, mit einer Rede *de corrigendis adulescentiae studiis* trat er das neue Amt an. In ihr stellt er der scholastischen Art des Studiums, die er als barbarische heftig angriff, die humanistische entgegen und verspricht den Studenten, sie die Wissenschaft aus den besten Quellen, dem echten Aristoteles, Quintilian und Plinius schöpfen zu lassen; denn Mathematik, Dichter und Redner sind es, ohne deren Kenntnis niemand für gebildet zu achten ist. Vor allem aber betont er das Griechische, wodurch man allein bis zur Sache selbst vordringen und ohne das man auch das Latein nicht recht betreiben könne. Das Ganze stellt er aber — so rasch macht sich der Einfluß des Ortes geltend — unter den Gesichtspunkt der Theologie: „wenn wir unsern Geist auf die Quellen lenken, werden wir anfangen Christum zu verstehen.“ So steckt in dieser Rede die Ankündigung jener Synthese zwischen Evangelium und Sprachen, der *necessaria conjunctio scholarum cum ecclesia,* und damit das ganze Programm der künftigen Tätigkeit Melanchthons. Dabei ist es für unsere Zwecke gleichgültig, zu unterscheiden, in welchen Jahren er unter der Übergewalt der Persönlichkeit seines so viel größeren Freundes mehr theologisch dachte und wie er dann, selbständiger werdend, die humanistische Seite bald genug wieder hervorkehrte. Eben darum ist auch sein Verhältnis zur Frage der menschlichen Freiheit, sein Schwanken zwischen *servum* und *liberum arbitrium* für ihn und seine Stellung zu den beiden großen Bewegungen der Zeit charakteristisch: er hörte auch als Genosse Luthers nicht auf, ein Freund und Bewunderer von Erasmus zu sein.

In seinen pädagogischen Grundsätzen aber, wie er sie in seinen Reden, seinen Lehr- und Schulbüchern, seinen Vorlesungen und seiner praktischen Betätigung auf dem Gebiet des Schulwesens entwickelt und zum Ausdruck gebracht hat, folgte er neben Erasmus namentlich auch dem älteren Rudolf Agrikola. Mit diesen beiden ist ihm die *eloquentia* das Ziel des gelehrten Unterrichts, und mit ihnen vermeidet er dabei alle Überstiegenheit und allen einseitigen Formalismus. Überstiegen wäre es zu meinen, daß wir die klassische Beredsamkeit eines Demosthenes oder Cicero jemals erreichen können: *his nostris temporibus perfecta eloquentia*

sperari non potest, dies schon deswegen nicht, weil es sich um die Kunst lateinischer Rede handelt und diese Sprache *hoc tempore non est nativus.* Vor einseitigem Formalismus aber schützt ihn die Betonung und Hinzunahme des sachlichen Verständnisses: *eloquentia rebus ac verbis continetur, eloquentia est facultas res bonas sapienter et perspicue exponendi.* Dadurch tritt die Kunst der Rede in die engste Beziehung zu der Kunst des richtigen und klaren Denkens, die Wortkunst zur Sachkenntnis, die *eloquentia* zur *eruditio*; und weil sie so eng zusammengehören, bezeichnet er wohl auch mit jedem dieser Ausdrücke für sich die beiden Seiten. Das Ergebnis aber ist die *prudentia:* weil die Beredsamkeit auf dem Studium der Klassiker beruht, so gewinnt der Geist dadurch materiell eine Fülle von sachlichen Kenntnissen und formal durch diese Schulung eine gewisse größere Lebendigkeit und Beweglichkeit. Dies letztere freilich nur dann, wenn zur Lektüre *styli exercitium* hinzukommt, worauf Melanchthon mit allen humanistischen Pädagogen besonderes Gewicht legte. Daß aber schließlich der Endzweck von allem dem doch nur der religiöse ist, ist schon gesagt und versteht sich bei Melanchthon von selbst, nur daß *in praxi* der Nachdruck doch immer wieder auf die *humanitas* und die Erziehung zur *humanitas*, auf das *corrigi feritatem barbariemque ingeniorum* fällt.

Aus dem Gesagten ergeben sich ihm dann auch die Erziehungs- und Unterrichtsmittel. Es ist in erster Linie die Lektüre, mit der möglichst früh begonnen werden soll und bei der der Grundsatz: *multum legendum est non multa* strenge einzuhalten ist. Das zweite ist die schon genannte *exercitio styli*; denn *usus optimus artium omnium magister.* Sie besteht in mündlichen und schriftlichen Nachbildungen (*imitatio*) von klassischen Prosaikern und Dichtern. Dabei warnt Melanchthon jedoch ausdrücklich vor sklavischer Nachahmung, vor dem bloßen Entlehnen und Zusammensetzen und verweist im Gegensatz dazu auf das freie Verfahren der Künstler (*aliarum rerum artifices*). Daß das Muster und Vorbild dieser *imitatio* vor allem Cicero sei, fordert auch er und geht darin sogar erheblich weiter als Erasmus, wenn er sich auch von den Übertreibungen der von diesem verhöhnten Ciceronianer fernhält; entlehnt er doch selber, gerade in dieser Lehre von der Nachahmung, in Ausdruck und Gedanken nicht weniges von Quintilian. Das dritte Unterrichtsmittel ist die *declamatio*, die Übung in der Anfertigung und im Vortrag lateinischer Reden und Verse, die an die Stelle oder neben die mittelalterlichen Disputationen treten soll. Wenn wir aber hören, daß gar viele von den in Wittenberg gehaltenen *declamationes* von Melanchthon selbst angefertigt und von den Studenten nur vorgetragen worden sind, so zeigt uns das, wie weit man doch vielfach auf diesen humanistischen Schulen hinter den angestrebten Zielen zurückblieb.

Charakteristisch ist weiter auch die Auswahl der von Melanchthon, freilich mehr für seine Studenten als direkt für den Schulunterricht zur Lektüre empfohlenen Schriftsteller. Unter den Griechen sind es vor allem Homer, Demosthenes und Plutarch; den letzteren nennt er *classicus autor,* der ebenso nützlich für Sprachkenntnis wie für die Erziehung zu guten Sitten sei; Demosthenes empfiehlt sich ihm in erster Linie als Redner, aber auch hier fehlt der ethische Nutzen nicht; allen voran aber steht Homer, der

beste Lehrer für Anmut und Feinheit der Sitten, weil selbst voll Anmut. Eleganz und Gelehrsamkeit. Dieselben Gesichtspunkte lassen ihn, wie schon gesagt, unter den Lateinern Cicero die Palme zuerkennen als dem unübertroffenen Meister des Stils, der zugleich *ad fingendos quoque mores prodest*. Unter den Dichtern steht hier Virgil obenan; für das Lateinsprechen aber ist noch vor ihm Terenz zu nennen, auf dessen Erklärung Melanchthon die Knabenlehrer „eine geradezu übertriebene Sorgfalt" zu verwenden anweist; im Gegensatz zu Plautus rühmt er ihm eine Wohlanständigkeit nach, die es erlaube, alle seine Stücke ohne Auswahl zu lesen. Darin zeigt er sich als einen durchaus fortgeschrittenen Humanisten, im Gegensatz zu den Männern der älteren Generation, die an Stelle der Klassiker christliche Autoren in der Schule gelesen und jedenfalls alles Anstößige aus der Klassikerlektüre ferngehalten wissen wollten. Doch läßt auch er den sittlichen Gesichtspunkt bei der Lektüre keineswegs außer Acht, der ja vielmehr mit dem sprachlichen und sachlichen als dritter im Bunde sein Urteil leitet und bestimmt.

Aber nicht bloß theoretisch hat Melanchthon seine Gedanken über Erziehung und Unterricht, Ziel und Zweck, Methode und Mittel derselben geäußert, sondern recht intensiv auch praktisch in das Schulwesen seiner Zeit eingegriffen. Hieher gehören die freilich nach dem damaligen Stande des Wissens mit seiner gelehrten Tätigkeit noch eng zusammenhängenden Lehrbücher und seine zahlreichen Klassikerausgaben für den Schulgebrauch. Schon 1519 erschien seine griechische Grammatik, eine Formenlehre ohne Syntax, die um ihrer praktischen und geschickten Einrichtung willen viele Auflagen erlebt hat und in sehr vielen Schulen Deutschlands eingeführt worden ist; 1525 folgte die Chrestomathie, *institutio puerilis literarum Graecarum*. Ohne Melanchthons Wissen erschien in demselben Jahr zum erstenmal seine lateinische Grammatik, die Neuausgaben nahm er dann selbst in die Hand und ließ der Formenlehre später noch als besondere Schrift die Syntax folgen; um ihrer Kürze und Verständlichkeit willen wurde diese Melanchthonsche Grammatik eines der beliebtesten Lehrmittel des Humanismus [1]) und erhielt sich, freilich nicht ohne mancherlei Abänderungen und Umarbeitungen zuerst durch Jakob Micyllus, später durch andere, bis herein ins 18. Jahrhundert. Dazu kam der Name ihres Verfassers, der sie vor allem den protestantischen Schulen empfahl. Eine lateinische Chrestomathie fand, vermutlich wegen der allzustarken Aufnahme biblischer Stellen in lateinischem Gewand, weniger Beifall. Darstellungen der Dialektik und Rhetorik, *ad utilitatem pueritiae* verfaßt, zeigen uns sein Festhalten am alten Trivium. Aber auch die Physik, die Psychologie und die Ethik hat er in besondern Lehrbüchern bearbeitet, namentlich die letztere hat dann die wissenschaftliche und erbauliche Behandlung

[1]) Es ist komisch, wenn D. Reichling, *Mon. Germ. Paed.* XII S. CV fragt, woher es komme, daß im humanistischen Zeitalter so lang und so zäh am Doktrinale festgehalten worden sei, das doch „mit den Grundsätzen des Humanismus in mannigfachem Widerspruch stand"? Ein Schulbuch mit 300jähriger Autorität zu verdrängen ist keine so leichte Sache; vor allem bedarf es dazu eines richtigen Ersatzes. Dieses bessere Neue, das an die Stelle des Doktrinale zu treten berechtigt war, ist eben wirklich erst durch Melanchthon geschaffen und mit der nötigen Autorität ausgestattet worden.

der Moral innerhalb des Luthertums bis in das 17. Jahrhundert herein beherrscht und bestimmt; und daß seine theologischen *loci* die Grundlage der protestantischen Dogmatik geworden sind, darf wenigstens erwähnt werden. Zu einer Darstellung seines Wirkens als *praeceptor Germaniae* im ganzen gehört ja diese schulmäßige Systematisierung der philosophischen und theologischen Wissenschaft auch mit. Endlich sei noch seiner Leistungen und Arbeiten auf den Gebieten der Mathematik und der Geschichte wenigstens mit Einem Wort gedacht.

Aber noch viel direkter als durch diese schriftstellerischen Arbeiten beteiligte sich Melanchthon am Schulleben seiner Zeit. Zwar selber Lehrer zu sein und zu werden, in dem Sinn wie man ihn 1524 für Nürnberg und die dort zu gründende „obere Schule" gewinnen wollte, mochte er sich nicht entschließen. Sein Posten war Wittenberg, hier galt es auszuharren, und überdies schützte er den Mangel an rhetorischer Durchbildung, an jener *facultas dicendi* vor, *quae adolescentium orationem fingat*. Auch kannte er die Schattenseiten des Lehrerberufs zu seiner Zeit nur zu gut, kaum ein anderer hat sie stärker betont und schwärzer gemalt; doch fehlt neben den Klagen *de miseriis paedagogorum* als Gegengewicht die *laus vitae scholasticae* nicht. Immerhin aber sah sich Melanchthon teilweise wohl durch pekuniäre Sorgen und Gründe, aber auch im Interesse der Sache veranlaßt, im eigenen Hause eine *schola privata* für solche Studenten einzurichten, welche ohne genügende Vorbildung die Hochschule bezogen; einige seiner Lehrbücher sind für sie zuerst geschrieben worden. So war er nun auch praktisch aufs beste befähigt, seit 1527 an der sächsischen Kirchen- und Schulvisitation teilzunehmen, und dabei fiel ihm natürlich vor allem die Reorganisation des sächsischen Schulwesens zu. Er war es, der das Visitationsbüchlein verfaßte und hier im Anschluß an jenen Lehrplan Luthers seine Anschauungen über die Einrichtung von Trivialschulen niederlegte, die allerdings teilweise der vorreformatorischen Ordnung für die Lateinschulen zu Nürnberg vom Jahre 1505 entlehnt waren. Gewissermaßen probeweise hatte er sie schon 1525 an der Schule in Eisleben zu verwirklichen gesucht, dabei aber noch zu hoch gegriffen. Erst 1528 in der Instruktion für die Visitatoren von Kursachsen war das Richtige gefunden. Dabei handelt es sich aber nicht um die von Luther geforderte städtische Volksschule, sondern um lateinische Schulen. Für diese mußten in den kleinen Städten des sächsischen Landes die Ziele sehr niedrig gesteckt, es mußte vor allem das Griechische ausgeschlossen werden; so sollten die Schulmeister Fleiß ankehren, daß sie allein lateinisch lehren und nicht Deutsch oder Griechisch oder Hebräisch, wie etliche bisher getan und wie es auch in Eisleben zuerst versucht worden war. Latein ist also (neben Musik und Religion) der einzige und ist der Hauptgegenstand des Unterrichts. Dieser selbst aber soll klassenweise erteilt werden. Zu dem Behuf werden die Schüler in drei Haufen geschieden. In der ersten Klasse handelt es sich um Lesen und Schreiben, um die Anfänge der Grammatik und die Gewinnung einer gewissen *copia verborum*; Lehrbücher sind eine Fibel, der Donat und die ethische Spruchsammlung des [Pseudo-]Cato. Auf der zweiten Stufe soll vor allem die Grammatik gründlich erlernt

werden; ihr dient auch die Lektüre — Fabeln des Äsop, Dialoge des Petrus Mosellanus und aus den Colloquia des Erasmus solche, welche den Kindern nützlich und züchtig sind; auch Stücke von Terenz und Plautus sind hier zu lesen. In den Vorschriften für den Religionsunterricht erkennt man den pädagogischen Takt Melanchthons, wenn er vor den schweren und hohen Büchern der Bibel (Jesaias, Römerbrief, Johannesevangelium) warnt, mit denen es nicht fruchtbar sei die Kinder zu beladen, und seinen irenischen Geist, wenn er ungeschickten Schulmeistern verbietet, von Hadersachen zu sagen oder die Kinder zu gewöhnen, Mönche oder andere zu schmähen. Zum dritten Haufen werden nur die geschicktesten Schüler genommen; zu der Grammatik, die hier wiederholt wird, tritt die Metrik als die Kunst Verse zu machen hinzu, deshalb werden neben Cicero Virgil und Ovid gelesen; überhaupt wird auf die Kunst lateinisch zu schreiben und zu sprechen mit allem Nachdruck hingearbeitet. Endlich fehlt auf dieser Stufe des Triviums auch ein Kursus in Dialektik und Rhetorik nicht. Das ist der ziemlich einfache und wie gesagt nicht ganz originale und neue Lehrplan des Visitationsbüchleins, der Grundriß des modernen deutschen Gymnasiums oder richtiger der lateinischen Schule, für die er sozusagen die Minimalforderungen festlegte. Daß Melanchthon daneben auch höhere und reicher gegliederte Schulen kannte, zeigt sein Briefwechsel mit Sturm in Straßburg und seine Beteiligung an der Gründung der „oberen Schule“ in Nürnberg, deren Plan wahrscheinlich von ihm herrührt und in der das Ideal einer humanistischen Poetenschule verwirklicht werden sollte; warum sie nicht gedeihen konnte, haben wir früher schon (S. 58) gesehen. Es ist bezeichnend, daß die *Ratio scholae Norembergae nuper institutae* aus dem Jahre 1526 stammt, das dem Unterricht der Visitatoren an die Pfarrherrn im Kurfürstentum Sachsen angehängte Schulkapitel dagegen erst 1528 nachkommt.

Wenn nun aber Melanchthon teils als Visitator in Sachsen, teils durch die Macht seiner Persönlichkeit weithin Einfluß gewann auf die Einrichtung solcher Trivialschulen und die Besetzung der Lehrstellen an denselben, so zeigt sich dieser Einfluß in noch höherem Grade den protestantischen Universitäten gegenüber. Je mehr er an den Universitäten des ausgehenden Mittelalters zu tadeln fand, desto mehr ließ er es sich angelegen sein, zunächst in Wittenberg selbst die bessernde Hand anzulegen; doch war selbst hier erst im Jahre 1536 die Evangelisierung und Umgestaltung zu Ende geführt. Wie irenisch und konservativ Melanchthon dabei verfuhr, zeigt die Wiederaufnahme der fast in Abgang gekommenen Disputationen, eine scholastische Einrichtung, die er mit den humanistischen Redeübungen oder Deklamationen einträchtig verband. Aber auch über Wittenberg hinaus beteiligte er sich an der Neugründung von Marburg, Königsberg und Jena; in Tübingen und Heidelberg, in Frankfurt a. O., Leipzig und Rostock — überall fragten ihn nicht nur die Kollegen, sondern auch die Fürsten um seinen Rat: man hörte namentlich bei Besetzung von Professuren in der Artistenfakultät auf seine Vorschläge und griff bald mit Vorliebe dabei nach seinen Schülern; und so beherrschte er als großes akademisches Schulhaupt durch seinen persönlichen Einfluß,

durch seine Lehrbücher, durch seine Schüler als rechter *praeceptor Germaniae* das höhere und niedere Unterrichtswesen Deutschlands im humanistischen und protestantischen Geiste zugleich. Und dieser Geist war der deutsche Geist; daher wundern wir uns nicht und betrachten es nicht bloß als zufällige Beigabe, wenn wir diesen Humanisten und Mitarbeiter Luthers gelegentlich auch als Historiker die patriotische Saite kräftig anschlagen hören. Lag doch die Einrichtung von guten Schulen nicht nur im Interesse der Wissenschaft oder der Kirche, sondern — darin war er mit Luther durchaus einig — auch im Interesse des Staates, der darum vor allem die Pflicht hat, Schulen aufzurichten oder, wo sie schon bestehen, sie zu erhalten.

Das Hauptwerk für die pädagogische Seite und Tätigkeit Melanchthons ist Karl Hartfelder, Philipp Melanchthon als Praeceptor Germaniae, Bd. VII der *Monumenta Germaniae Paedagogica* 1889. Hier findet man die ganze Literatur verzeichnet, so daß ein Anführen weiterer Werke überflüssig ist. Nachträglich hat derselbe, inzwischen leider verstorbene Hartfelder noch eine Sammlung von Melanchthoniana Paedagogica als Ergänzung zu den Werken M.s im *Corpus Reformatorum* (1892) und Melanchthons Declamationes (1891) herausgegeben. Die Melanchthonfeier von 1897 hat gerade zur Pädagogik M.s wenig gebracht, doch immerhin einiges von Blass, Bornemann und mir (Ph. Mel. der humanistische Genosse Luthers, Straßburg 1897); cfr. auch den Artikel Mel. in Herzog-Haucks Realenzyklopädie Bd. 12, 1903.

10. Paulsen sprach von der „zerstörenden Einwirkung der kirchlichen Revolution auf die Universitäten und Schulen“ und formulierte dies kurz und scharf so: „Die Universitäten und Schulen gingen unter den Stürmen des kirchlichen Kampfes beinahe ein; der Humanismus ging an dem Bündnis mit der Reformation zu Grunde;“ und ebenso redete Janssen (und Pastor im 7. Bande der Janssenschen Geschichte) vom Verfall des Schulwesens seit der Kirchenspaltung. Die Wahrheit, die in diesen Klagen und Anklagen steckt, ist eine doppelte: einmal die Religion wird dem deutschen Volk zur wichtigsten Angelegenheit, darum tritt das Interesse für die aristokratische Bildung des Humanismus in die zweite Linie, von den Humanisten weg strömt auch die Jugend zu den Theologen, um die Hörsäle Wittenbergs zu füllen, müssen sich die anderen Universitäten eine meist vorübergehende Verödung gefallen lassen. Und dann, die Schulen des Mittelalters waren fast durchweg kirchliche, Dom- und Klosterschulen; überall also, wo in protestantischen Ländern und Städten die Domkapitel und die Klöster beseitigt wurden, fehlte es selbstverständlich einen Augenblick an Schulen und an Lehrern, bis Ersatz geschafft war. Auch auf den Bauernkrieg und die mit ihm verknüpften Wirren, wozu die Reformation zwar wohl den Anstoß, nicht aber die Ursache hergegeben hat, wird man hinweisen können, dagegen in einer allgemeinen Geschichte der Pädagogik singulären Bildungsstürmern wie Karlstadt u. a. kaum die Ehre der Erwähnung angedeihen lassen dürfen.

Aber nicht daß das bestehende Schulwesen durch die Reformation einen augenblicklichen Choc erlitten hat und da und dort ein Vakuum eingetreten ist, ist vorwurfsvoll zu monieren und hervorzuheben, sondern vielmehr rühmend und anerkennend zu betonen, wie energisch Luther, sobald sich der Schaden einstellte und fast noch ehe das zu Erwartende geschah, den Staat an die Stelle der Kirche setzte und mit seiner starken Stimme

der weltlichen Obrigkeit als Aufgabe zuwies, was bis dahin die Kirche für die Schule getan oder auch nicht getan hatte. Denn die Klagen Luthers und anderer, namentlich soweit sie sich auf die Landschulen beziehen, galten nicht sowohl einem früher Bestandenen und durch die Reformation in Verfall Geratenen, sondern vielfach einem Noch-nicht, einem bisher Versäumten; und so richtig es ist, daß der Humanismus der Träger der neuen Bildung am Ausgang des 15. und zu Anfang des 16. Jahrhunderts gewesen ist und als solcher im Begriff war, das von der Kirche das ganze Mittelalter hindurch ungenügend Geleistete zu leisten und Schulen zu organisieren, bestehende zu bessern und neue zu gründen, so gewiß hat sich ihm die Reformation, nach kurzer Unterbrechung und Schwankung, gerade in dieser Bemühung einfach angeschlossen und ein Schulwesen begründen helfen, das nun zugleich protestantisch und humanistisch war. Und so wird denn eine gerechte Beurteilung dieser großen — nicht einseitig kirchlichen, sondern allgemein geistigen Revolution anerkennen müssen, daß sie auch auf dem Gebiete des Schulwesens, des höheren wenigstens, wie wir sehen werden, eine wahre Reformation war. Es ist geradezu bewundernswert, wie energisch Luther und Melanchthon und alle die kleineren reformatorischen Geister in Braunschweig, in Straßburg, in Nürnberg für die Schule eintraten, wie bereitwillig die Ratsherrn dieser Städte allüberall darauf eingingen und wie rasch für Ersatz gesorgt und wie zahlreich die alten Schulen in protestantische umgewandelt oder neue eingerichtet wurden. So ist der Humanismus durch die Reformation nicht beseitigt worden oder untergegangen, sondern innerlich mit ihr verbunden ist er durch sie aus den Stürmen der Zeit gerettet und durch diese hindurch erhalten worden.

Die erste dieser Neueinrichtungen ist schon 1524 die der Stadtschule zu Magdeburg, 1525 folgt Eisleben, Nürnberg 1526, und an allen diesen Orten war Melanchthon persönlich beteiligt. Die bedeutsamste, großartigste und folgenreichste aber, geradezu typisch wird bald darauf die Gründung des protestantischen Gymnasiums zu Straßburg, bedeutsam namentlich auch durch die imponierende Gestalt seines Rektors, Johannes Sturm, des größten der großen Schulrektoren im 16. Jahrhundert. Von ihm und von Straßburg soll daher zuerst ausführlich berichtet werden. Und bei ihm darf auch das Persönliche nicht übergangen werden, es ist mit der Schulgeschichte der Zeit aufs engste verflochten, selbst sozusagen ein Stück von ihr.

Johann Sturm ist am 1. Oktober 1507 zu Schleiden im Eifelgebirge geboren und somit ein unmittelbarer Landsmann und Zeitgenosse des Historikers Sleidanus gewesen; sein Vater war Rentmeister des in der Nähe ansässigen Grafen von Manderscheid. Mit den gräflichen Söhnen von Johann Neuburg und anderen Lehrern unterrichtet, zeichnete er sich schon als Knabe durch aufgewecktes Wesen, fleißiges Lernen und sicheres Wissen aus, und so kam er denn auch mit den jungen Grafen 1522 (oder 1521) in die Schule nach Lüttich, wo er bis 1524 verblieb. Dieser Aufenthalt hat großen Einfluß auf Sturm gehabt, nicht nur dadurch, daß hier die Grundlagen seines Wissens befestigt und erheblich erweitert wurden: auch

die Schule selbst in ihrer ganzen Organisation und Einrichtung, vielleicht auch eine Krisis derselben, die er miterlebte, war für ihn von großer Bedeutung; denn in ihr fand er für sein eigenes späteres Wirken Muster und Vorbild. Von diesem Gymnasium zu Lüttich ist schon die Rede gewesen: es war achtklassig, die Schüler innerhalb der Klassen in Dekurien eingeteilt; es wurde darin ein stufenmäßig aufgebauter Unterricht erteilt, halbjährliche Prüfungen und eine strenge Versetzungsordnung sorgten für die nötige Gleichmäßigkeit der Kenntnisse aller Schüler in einer Klasse; das mittelalterliche Doktrinale des Alexander de Villa-Dei war aus dem Unterricht verbannt, die lateinische Grammatik wurde verhältnismäßig rasch absolviert und möglichst früh mit der Lektüre begonnen, die ausschließlich klassische Autoren zum Gegenstand hatte; auch Griechisch wurde in den vier oberen Klassen in erheblichem Umfang getrieben. Wir haben demnach in der Lütticher Schule zu der Zeit, in der sie Sturm besuchte, eine hochentwickelte frühhumanistische Lehranstalt, die erfüllt war vom Geiste Rudolf Agrikolas, dessen Einfluß als ihr Schüler in den Jahren 1522 bis 1524 somit auch der junge Sturm unterstand; was er hier im Nordwesten kennen gelernt hat, das hat er dann später in Straßburg zu verwirklichen und in selbständiger Weise weiter zu entwickeln gesucht.

Nachdem Sturm das Gymnasium absolviert hatte, wandte er sich 1524 nach Löwen, wo er in dem schon genannten *Collegium Buslidianum* oder *Collegium trilingue* in der feineren und freieren Luft des Erasmischen Geistes sich bewegte und sich bei Rüdiger Reschius im Griechischen, vor allem aber unter der Leitung des Conrad Goclenius im Lateinischen weiterbildete; gerade der Einfluß des letzteren dürfte in Sturm die Vorliebe für das Latein im allgemeinen und für lateinische Beredsamkeit insbesondere entschieden haben. Persönlich freilich stand er dem ersteren näher; denn nachdem er seit 1527 selbst auch als Lehrer in Löwen tätig gewesen war und daneben angefangen hatte, Jus zu studieren, sah er sich durch die Knappheit seiner Subsistenzmittel genötigt, auf das Anerbieten seines Lehrers Reschius einzugehen und mit ihm eine sich in den Dienst des Humanismus stellende Druckerei zu gründen. Xenophons Memorabilien waren das erste von ihnen gedruckte Buch. 1529 verließ Sturm Löwen und siedelte nach Paris über, um dort den Büchern seines Verlags ein erweitertes Absatzgebiet zu verschaffen. Allein der Gelehrte in ihm drängte gerade hier an der altberühmten Bildungsstätte den Buchhändler zurück: die Vorlesungen an dem von Franz I. kurz zuvor nach dem Vorbild von Löwen gegründeten *Collège de France* zogen ihn mächtig an. Im Interesse einer zu druckenden Galen-Übersetzung besuchte er eine Zeitlang medizinische Vorlesungen, und bald hielt er auch selbst welche als Privatdozent am *Collège de France*; aber nicht als Mediziner, sondern als Humanist las er mit rasch wachsendem Erfolg über Cicero und Demosthenes. In einem Kolleg über Dialektik hatte er unter seinen Zuhörern Petrus Ramus, der hier wohl die erste Anregung zu seinem Versuch einer Umgestaltung der traditionellen Logik empfing. Nach seiner Verheiratung mit der gleichfalls humanistisch gebildeten Pariserin Johanna Ponderia richtete er in

seinem Hause ein Alumnat für junge Studenten ein, das ebenfalls großen Zulauf von auswärts hatte.

Bis dahin war Sturm ausschließlich Humanist gewesen. Da kamen ihm theologische Schriften der neuen protestantischen Richtung in die Hände, vornehmlich solche von dem Straßburger Reformator Bucer, von dem er übrigens 1528 bei einer Reise nach Straßburg schon persönlich einen starken Eindruck empfangen hatte. Nun wurde derselbe durch die Lektüre seiner Schriften so verstärkt, daß sich Sturm entschloß, der neuen Lehre beizutreten. Und sogleich zeigte sich auch seine sanguinische Ader und jener politische Trieb, der ihn nachmals zum freiwilligen Diplomaten werden ließ: er trat in persönlichen Verkehr mit Bucer und mit Melanchthon und verhandelte mit ihnen über nichts geringeres als über den Plan, den König Franz I. von Frankreich für den Protestantismus und die Protestanten zu gewinnen. Die deutschen Vertreter desselben aber waren klüger als er, statt seiner Einladung nach Paris Folge zu leisten, mahnten sie ihn, Frankreich zu verlassen; Melanchthon dachte an eine Professur in Tübingen oder Augsburg für ihn. Sturm hielt noch eine Zeitlang an seinen Hoffnungen fest, mußte sich aber schließlich doch von ihrer Aussichtslosigkeit überzeugen und den aufs neue beginnenden Verfolgungen der Protestanten in Frankreich weichen; und so nahm er denn 1536 das Anerbieten Bucers an, nach Straßburg zu kommen und dort am *Collegium Praedicatorum* als Professor Vorlesungen über Rhetorik und Dialektik zu halten. Am 14. Januar 1537 traf er in Straßburg ein und eröffnete im März seine Vorlesungen, die bald zu den besuchtesten und gefeiertsten gehörten, was auch aus der raschen Erhöhung seiner Besoldung von 40 auf 100, von 100 auf 140 Gulden hervorgeht; galt es ja außerdem, ihn vor lockenden Berufungen nach Basel und Wittenberg für Straßburg zu erhalten.

Seine Bedeutung aber lag nicht so sehr in diesen seinen akademischen Vorlesungen, als vielmehr auf einem anderen Gebiete. Bald nach seiner Ankunft erkannten die Straßburger in Sturm den rechten Mann, um die notwendig gewordene Organisation des höheren Schulwesens in die Hand zu nehmen und im Verein mit den städtischen Behörden und der Geistlichkeit durchzuführen.

Auch in Straßburg hatte ja der humanistische Geist längst schon seinen Einzug gehalten; aber es war ein etwas rückständiger, noch nicht ganz zum Durchbruch gekommener Humanismus, der eben deswegen bei den Niederdeutschen nicht für voll galt. Der Vertreter dieser älteren oberrheinischen Humanistengeneration in Straßburg war Jakob Wimpfeling gewesen, dessen Vorschlag in der „Germania“ von 1501, die Stadt Straßburg möge ein Gymnasium errichten, das sich auf die bestehenden Lateinschulen aufbauen und eine Zwischenstufe zwischen diesen und der Universität bilden solle, damals noch zu früh kam; selbst dann, als infolge der Reformation naturgemäß die bestehenden Stifts- und Klosterschulen sich auflösten, griff der Magistrat, der nach Luthers energischem Weckruf nun seinerseits durch Errichtung von Lehranstalten für die geistige Ausbildung seiner Jugend zu sorgen hatte, zunächst nur zögernd ein. Doch

nahm er durch die Ernennung einer ständigen Kommission von drei Schulherrn oder Scholarchen 1528 die Sache in die Hand und machte damit die Schule zu einer weltlichen Angelegenheit in der vermittelnden Weise, daß auch der Geistlichkeit, durch Aufstellung von zwei Predigern als Visitatoren, das Recht der Mitwirkung gewahrt blieb. Zuerst sorgten diese Schulherrn für lateinische Schulen, deren sie zwei, die eine unter Otto Brunfels,[1]) später unter Peter Dasypodius (Hasenfuß), die andere unter Johann Sapidus eröffneten; 1535 kam eine dritte unter Andreas Zechlius hinzu, an dessen Stelle bald Joh. Schwebel trat. Dann machten sie sich an die Regelung des besonders im Argen liegenden Volksunterrichts, durch Aufstellung einer Ordnung der Lehrmeister (1534): hiefür gab es schließlich sechs Knaben- und vier Mädchenlehrhäuser in den verschiedenen Quartieren der Stadt. Endlich hatten die Prediger schon früh (1523) angefangen, theologische Vorlesungen zu halten; diese *lectiones publicae* bildeten die Grundlage einer Akademie mit theologischer und philosophischer Fakultät; das *Collegium praedicatorum* sorgte als Internat für das Unterkommen der jungen Leute. So standen die Dinge auf dem Gebiet des Schulwesens zu Straßburg, als Johann Sturm im Jahre 1537 dort eintraf, zunächst als Professor der klassischen Philologie für den zuletzt erwähnten höheren Unterricht. Alsbald aber erkannte man in ihm den geeigneten Mann, um auch das Mittelschulwesen, das vor allem an dem mangelnden Ineinandergreifen unter sich und mit der oberen Stufe litt, zu organisieren und zu konzentrieren: er erhielt am 26. Dezember 1537 von der Schulkommission den Auftrag, mit den zwei geistlichen Visitatoren die lateinischen Schulen zu besuchen. Auf Grund dieser Inspektion erstattete er jenen schon erwähnten „Ratschlag an die Schulherrn“, der mit dem entscheidenden Wort anhebt: *ludos literarum uno loco comprehendi utilius est quam varie distrahi.* Unter Berufung auf die Schule von Lüttich, die er aus eigener Erfahrung kenne, schlägt er demgemäß die Vereinigung der bestehenden drei Lateinschulen zu einer einzigen sechsklassigen Gesamtanstalt vor, an die sich dann als Sekunda der höhere Unterricht in den philosophischen Fächern, als Prima der theologische Kursus anzugliedern habe. Die Schulherrn, vor allem der hochgebildete und energische Jakob Sturm, der uns als Schüler Wimpfelings schon begegnet ist, waren von vornherein für den Plan gewonnen; aber auch der Rat ließ sich dafür erwärmen, und schon im März 1538 wurde beschlossen, im Prediger-(Dominikaner-)Kloster ein solches Gymnasium einzurichten. Nachdem auch auf die Aufbringung der nötigen Mittel Bedacht genommen war, bot man im Juni das Rektorat der Anstalt Johann Sturm an, der es zunächst widerruflich für ein Jahr annahm. Und nun wurde auch sofort ins Leben gerufen, was beschlossen war: auf Michaelis 1538 wurde die Schule provisorisch im Barfüßerkloster eröffnet, Ostern 1539 siedelte sie definitiv in

[1]) Von ihm liegt mir in artiger deutscher Uebersetzung aus dem J. 1525 ein „Zuchtbüchlein“ vor, das ihn für die körperliche Gesundheit und „den guten Ton“ der Jugend besonders interessiert zeigt; letzteres ein Zeichen, daß es sich wie in Italien so auch hier um eine neue feinere Bildung für den gesellschaftlichen Verkehr handelte; cfr. Hartfelder über ihn in der Z. f. d. Gesch. d. Oberrheins N. F. 8, 1893 und Roth, ibid. 9, 1894.

das Predigerkloster über, wo sie — natürlich in neuen Gebäuden — heute noch ist. Sturm aber schrieb zur Rechtfertigung und Empfehlung seiner Gedanken das Einführungsprogramm „*De literarum ludis recte aperiendis liber. Argentorati apud Vendelinum Rihelium Anno MDXXXVIII*".

Hier zeigt sich aber der im Ratschlag entwickelte Plan bereits wesentlich erweitert; merkwürdigerweise beruft sich dafür Sturm auf den — noch gar nicht vorhandenen — „*usus*". Nicht mehr sechs Klassen, wie ursprünglich von ihm vorgesehen war, sondern neun Klassen werden zur Vorbereitung auf die *lectiones publicae* für nötig erachtet und für diese selbst ein fünfjähriger Kursus in Aussicht genommen, so daß der Knabe, der mit sieben Jahren in die Schule eintritt, sie mit 16 absolviert und mit 21 den philosophischen und theologischen Unterricht durchgemacht hat. Übrigens sollte von den neun Klassen die erste aus den Alphabetarii gebildet werden, welche in Lüttich und demnach auch im Ratschlag außer Acht geblieben waren, so daß in Wirklichkeit doch nur an die Stelle der sechsklassigen eine achtklassige Lateinschule trat, und die ursprüngliche Sekunda und Prima in ein fünfjähriges Fakultätsstudium umgewandelt wurden. So Sturm unter Berufung auf den „*usus*". Aber der wirkliche *usus* machte es noch einmal anders: der Rat blieb zunächst bei den sechs ursprünglich vorgeschlagenen Klassen, gestattete jedoch, daß die untersten zwei je zweijährig sein sollten; erst später sind daraus vier Klassen geworden und ist jenes Ziel Sturms wirklich erreicht worden. Umgekehrt genügte die vorgesehene eine Klasse für die Alphabetarii nicht. Zunächst machte die große Schülerzahl eine Teilung in zwei Abteilungen notwendig, noch vor 1565 waren aber daraus zwei Jahreskurse, Dezima und Nona, geworden, so daß es nun ein zehnklassiges Gymnasium bestehend aus einer freilich auch schon Latein lehrenden Vorschule von zwei und einer eigentlichen Lateinschule von acht Klassen war, das in engstem Zusammenhang mit dem fünfjährigen Kursus der *lectiones publicae* stand. Die Einheit der ganzen dreigegliederten Anstalt aber kam zum Ausdruck in der gemeinsamen Leitung durch den einen Sturm, der Professor an dem oberen Kursus blieb und zugleich Rektor des Ganzen war.

Die Zahl der Schüler in den sechs Gymnasialklassen betrug schon im Gründungsjahr 336, später stieg sie auf mehr als 600; in den Pestjahren freilich und auch in der für den Protestantismus so kritischen Zeit nach dem schmalkaldischen Kriege war sie erheblich geringer. Allein das Höchste sollte erst noch kommen. Was Jakob Sturm vergebens angestrebt hatte, ging 14 Jahre nach seinem Tode in Erfüllung. Angesichts des glänzenden Rufes der unter Johann Sturms Leitung stehenden Straßburger Lehranstalten erhob der Kaiser Maximilian II. Straßburg zu einer privilegierten Akademie, die *lectiones publicae* wurden dadurch als akademische anerkannt und dem Lehrkörper das Recht erteilt, in der philosophischen Fakultät Baccalaurei und Magistri zu ernennen. Am 1. Mai (darum noch heute als Stiftungstag auch der neuen Universität gefeiert) 1567 wurde die Akademie feierlich eingeweiht und eröffnet, zum Rektor aber auf Lebenslang Johann Sturm ernannt, in der bisherigen Weise, daß Akademie und Gymnasium als ein zusammengehöriges Ganzes behandelt

wurden und der Rektor an die Spitze des aus den öffentlichen Professoren und den Klassenpräzeptoren vereinigten Lehrkörpers trat.

Wir machen hier eine Pause und fragen nach den pädagogischen Grundsätzen, die Sturm bei der Organisation und Direktion dieser Lehranstalt leiteten und durch deren Verwirklichung das protestantische Gymnasium zu Straßburg das Muster und Vorbild für viele andere geworden ist, wie ja Sturm auch persönlich vielfach um Rat und Mithilfe bei Neueinrichtung von Schulen und Aufstellung von Lehrplänen angegangen wurde. Es ist hier um so mehr der Ort dazu, als im Jahre 1565, ohne Zweifel mit Beziehung auf die eben im Werk befindliche Erhöhung der oberen Abteilung zum Rang einer Akademie, seine „*Epistolae classicae*“ erschienen, in denen er den Lehrern der einzelnen Klassen wie den Fachlehrern in den *lectiones publicae* ihre speziellen Aufgaben auseinandergesetzt und damit auch jeder Klasse und jedem Fach das Ziel bestimmt hat.

Den Zweck des protestantisch-humanistischen Jugendunterrichts im ganzen hatte er schon 1538 so fixiert: *propositum a nobis est, sapientem atque eloquentem pietatem finem esse studiorum.* Man wird darin nur geschickt und knapp formuliert finden, worin der ganze deutsche Humanismus jener Zeit die Aufgabe des gelehrten Unterrichts gefunden hat: die *pietas* ist die protestantische Frömmigkeit, die *sapientia* die Sachkenntnis (*cognitio rerum*), die *eloquentia* die Herrschaft über das lateinische Wort.

Fragen wir aber, wie und durch welche Mittel dieses Ziel erreicht werden sollte, so gibt darauf die Einrichtung der Schule und geben vor allem die angestrebten und erreichten Klassenziele im einzelnen die beste Antwort, weshalb wir dieselben kurz skizzieren. Der *usus* hat allerdings manches anders gestaltet, als es Sturm geplant und gewünscht hatte, und hat namentlich seine anfänglich allzu hochfliegenden und überspannten Anforderungen rasch ermäßigt. Umgekehrt wird man zugeben können, daß der von Engel mitgeteilte Lehrplan aus dem Jahre 1539 ein durch Anfangs- und Übergangsschwierigkeiten besonders reduzierter gewesen sein dürfte; daher werden wir uns richtiger an spätere Lehrpläne und an die Angaben der *epistolae classicae* halten. In der Dezima, die übrigens noch einmal in zwei Abteilungen, schwerlich in zwei Jahrgänge, zerlegt wurde, handelte es sich um Lesen und Schreiben lernen, zunächst des Deutschen am Katechismus, dann aber auch des Lateinischen; und auch in lateinischer Grammatik wurde hier schon durch Deklinations- und Konjugationsübungen der erste Grund gelegt; als Lehrbuch diente dabei anfangs die lateinische Grammatik Melanchthons, nachher mußte diese der *Educatio puerilis linguae latinae* des Straßburger Präzeptors Golius weichen. Und ebenso traten an die Stelle der anfänglich schon hier als Lesebuch benützten Briefe Ciceros späterhin die *Neanisci* Sturms, Colloquia, die sich besonders zum Erwerb einer *copia verborum* und inhaltlich jedenfalls besser als die des Erasmus eigneten. Denn mit dem von Sturm aufs nachdrücklichste geforderten Auswendiglernen von Vokabeln wurde sofort begonnen: Veil hat die Zahl der in den sechs unteren Klassen des Straßburger Gymnasiums eingeprägten Wörter auf 21,000 berechnet. Mit diesem lateinischen Elementarunterricht wird in derselben Weise, nur

in rascherem Tempo und erweitertem Umfang in Nona fortgefahren. In Oktava beginnt der eigentliche grammatische Unterricht und beginnt nun auch das lateinisch Sprechen, nachdem ein gewisser Wortschatz gewonnen und in die Diarien „wie in Scheunen“ aufgenommen worden ist; auch die schriftliche Übersetzung deutscher Sätze ins Lateinische wird für die zweite Hälfte des Jahres in Aussicht genommen. Von Cicero werden zwölf Briefe und ebenso einige Colloquia aus den *Neanisci* gelesen. In Septima wird mit all dem fortgefahren, die Hauptregeln der lateinischen Syntax werden gelernt und nun ganz energisch aus dem Deutschen ins Lateinische mündlich und schriftlich übersetzt; selbst der Katechismus wird dazu benützt. Während nach dem *liber de literarum studiis recte aperiendis* mit der poetischen Lektüre (Virgils Eklogen) schon in der zweituntersten Klasse begonnen werden sollte, wird damit tatsächlich vielmehr erst hier der Anfang gemacht und zwar mit den leichten *Ethica Catonis*, der schon wiederholt genannten mittelalterlichen Spruchsammlung. In Sexta kommt die Syntax zum Abschluß; die Prosodie wird an der Hand einer poetischen Chrestomathie nach wesentlich rhetorischen Gesichtspunkten eingeübt, auch die Andria des Terenz gelesen; die Prosalektüre bilden die längeren Briefe Ciceros, daneben auch einige Briefe des Hieronymus — *utiles propter religionem, doctrinam, elegantiam.* Endlich setzt hier der griechische Unterricht ein, anfangs nach der Grammatik des Clenardus, später nach der ebenfalls von Golius, natürlich unter Sturms Auspicien gefertigten *Educatio puerilis linguae Graecae.* In Quinta wird die griechische Formenlehre beendigt und an äsopischen Fabeln eingeübt; das sonntägliche Evangelium wird aus dem griechischen Urtext ins Deutsche übersetzt. Im Lateinischen bleiben Stilübungen, Vermehrung der *copia verborum,* Lektüre Ciceros, zu dessen Briefen sich nun auch der ursprünglich schon für die Oktava in Aussicht genommene Laelius gesellt; die Gewandtheit im Sprechen wird durch die Lektüre eines weiteren Terenzischen Stückes erzielt, und zugleich wird daran und an den Eklogen des Virgil die Verslehre, die ein Hauptpensum der Klasse bildet, eingeübt. Mit Quarta beginnt das Obergymnasium, ihr und der Tertia fällt neben Versübungen und poetischer Lektüre vor allem der Anfang des eigentlich rhetorischen Unterrichts zu; daher bilden hier in erster Linie ciceronianische Reden den Gegenstand der Lektüre unter genauer Analyse nach rhetorischen Gesichtspunkten; und ebenso werden die stilistischen Übungen der Klasse in den Dienst derselben gestellt, und zu dem Behuf z. B. Abschnitte aus Demosthenes ins Lateinische übertragen. Auch Deklamationen, d. h. der Vortrag ganzer lateinischer Reden oder ganzer Gesänge der Äneis werden hier schon veranstaltet. Im Griechischen wird die Grammatik absolviert, Lucian, bald auch Isokrates oder Demosthenes und das goldene Gedicht der Pythagoreer gelesen, und natürlich auch Abschnitte aus dem Neuen Testament. In Sekunda und Prima bilden wiederum Reden Ciceros den Mittelpunkt der lateinischen Lektüre; daneben wird Sallust genannt, aber immer bleibt Cicero *unicum omnium literatorum exemplum*; nicht einmal hat die Fülle der eingestreuten Reden dem Historiker Livius Aufnahme im Straßburger Gymnasium verschafft, Cäsar und Tacitus bleiben

ohnedies ausgeschlossen. Da es sich aber hier um die *ornata elocutio* handelt, nachdem in den vorhergehenden Klassen eine *pura et dilucida elocutio* erzielt worden sein sollte, so wurde nun auch theoretischer Unterricht in der Rhetorik und in der mit ihr zusammenhängenden Dialektik erteilt, jener wesentlich im Anschluß an Ciceros *partitiones oratoriae*, nach einem von Sturm in dialogischer Form dazu verfaßten kleinen Kommentar. Im Griechischen lag der Nachdruck ebenfalls auf dem rhetorischen Element, und so wurde möglichst viel von Demosthenes gelesen, Xenophons Cyropädie, Platonische Dialoge oder gar Thukydides höchstens ausnahmsweise. Auch bei Homer dachte man wesentlich an seine rhetorischen Vorzüge, und solche ließen auch nach dem einen oder andern Stück von Euripides greifen; einiges Lyrische und die übliche neutestamentliche Lektüre kam hinzu.

Übersehen wir an der Hand dieses in aller Kürze skizzierten Unterrichtsganges im Sturmschen Gymnasium den Weg zu dem schon angegebenen Ziele, so mag der Religionsunterricht (*pietas*) eben noch als genügend bezeichnet werden. Er tritt in keiner Weise hervor und überschreitet nirgends das in humanistischer Zeit dafür bestimmte Durchschnittsmaß; daher kann ich nicht zugeben, daß in der Anstalt Sturms „auf den religiösen Unterricht großes Gewicht gelegt" worden sei; eher könnte man sagen, daß auch er rasch genug dem sprachlichen Unterricht dienstbar gemacht wurde. Ein tiefes Gefühl für die religiöse Seite der Erziehung, wie wir z. B. bei Trotzendorf einem solchen begegnen, vermag ich bei Sturm nicht zu entdecken. Dagegen betont er im *liber de studiis literarum recte aperiendis* ebenso wie in den *Epistolae classicae* neben dem Unterricht stets auch die erziehliche Aufgabe der Schule; und daß im Straßburger Gymnasium mit allem Nachdruck auf Disziplin und gute Sitten unter den Schülern gehalten wurde, ist mehrfach bezeugt und geht aus Äußerungen Sturms selbst deutlich hervor. Namentlich wurde hiebei auch das Verhältnis zwischen Schule und Haus von Sturm ins Auge gefaßt und ein einmütiges Zusammenarbeiten der beiden Faktoren gefordert; doch redet er gelegentlich auch davon, daß die Knaben *rudes a moribus* zur Schule kommen und hier erst *disciplinam virtutum primam accipiant*. Auch die Einteilung der Klassen in Dekurien unter einem sie beaufsichtigenden Dekurio hatte ebenso für die Schulzucht wie für den Unterricht, vor allem für die Erwerbung der *copia verborum*, Geltung und Verwendung. Daß Sturm das Mittel, welches manche Humanisten, Trotzendorf sogut wie später die Jesuiten, im Übermaß anwandten, die Weckung des Ehrgeizes bei den Schülern, nicht verschmäht hat, versteht sich von selbst. Aber wenn es, neben den für alle Klassen ausgesetzten kleinen Geldprämien, nur an einer Stelle intensiver in die Erscheinung tritt — bei den mit allerlei Feierlichkeiten umgebenen Klassenversetzungen, so ist das eine durchaus verständige, in den Rahmen des ganzen Schulorganismus passend sich einfügende Verwertung dieses an sich durchaus sittlichen Motives und geht nicht hinaus über sonstige reichsstädtische und eben darum leicht auch etwas kleinstädtische Gepflogenheiten.

Wie stand es aber nun zum zweiten mit der *eloquentia*? Natürlich

war es ausschließlich die lateinische Beredsamkeit, die man im Sturmschen Gymnasium erwerben konnte. Man hat es Sturm verdenken wollen, daß er nicht an Stelle oder doch neben dem Lateinischen das Deutsche in seinem Unterrichtsplan berücksichtigt habe. Allein bei einem solchen Vorwurf übersieht man allzusehr die Zeit und ihre Bedürfnisse. Latein war die durchgängige Gelehrten-, es war auch die Diplomatensprache der Zeit, das offizielle und allgemeine internationale Verständigungsmittel aller Gebildeten: wer daher in der Welt — sei es als Mann der Wissenschaft oder im Staat — etwas leisten wollte, mußte des lateinischen Wortes Herr sein. Und so hatte Sturm mit seiner ausschließlichen Betonung der lateinischen *eloquentia* recht, weil er darin durchaus nur der Sohn seiner Zeit war: das Gymnasium war die Schule der Gebildeten, und die Sprache der Gebildeten war das Latein. Eben deshalb sind aber auch alle Versuche, bei ihm „Begeisterung für die deutsche Sprache" nachzuweisen, ebenso überflüssig, wie sie vergeblich sind: ein anerkennendes Wort über Luthers Bibelübersetzung genügt hiefür nicht, die Tatsache, daß im Sturmschen Gymnasium das Deutsche keine Pflege und besondere Stelle fand, wird dadurch nicht umgestoßen. So früh als möglich wird der Unterricht lateinisch erteilt (schon in Oktava), selbst das Übersetzen der Klassiker ins Deutsche vielfach durch lateinische Umschreibung des Textes ersetzt, in Septima der Katechismus ins Lateinische übertragen und wie üblich den Schülern das Deutschreden untereinander auch außerhalb der Schule unter Strafe verboten: „Die teutsch reden bey irn mitschulern, die sollen gescholtten werden; so sy dz offtermals thun, sollen sy dest mehr gestrafft werdenn."

Wenn wir aber auch das alles aus den Anschauungen und Bedürfnissen der Zeit heraus erklärlich finden, so liegt doch schon in diesem Punkte nach zwei Seiten hin eine Schwäche der Sturmschen Pädagogik, ein Abweichen von und ein Hinausgehen über die Ansichten von Männern wie Rudolf Agrikola, Erasmus und Melanchthon, und daher hier auch ein berechtigter Anlaß zu Kritik und Angriff. Im Gegensatz zu Melanchthon z. B. glaubt Sturm und strebt es an, daß die deutschen Schüler vollkommene Lateiner werden können und sollen, die mit Cicero zu wetteifern im stande seien. Eben deshalb sieht er geradezu eine Landeskalamität darin — *publicum et commune malum!* —, daß nicht alles lateinisch redet und die Kinder nicht von früh an lateinisch hören, stammeln, sprechen, nicht mehr *in cunis ad matrum papillas lallare condocefiunt*; und daher ist es Aufgabe der Schule und der Lehrer, *istud malum corrigere industria.* Während Melanchthon zugibt, daß wir die *perfecta eloquentia* eines Cicero nie erreichen können, *cum sonus linguae latinae hoc tempore non sit nativus*, versichert Sturm in Stunden des Selbstgefühls, daß „wir im Schreiben, Kommentieren, Deklamieren und Reden unsern Meistern nicht bloß folgen, sondern es sogar den besten Zeiten Athens und Roms gleichtun können". Wer muß nicht zugeben, daß er damit das Ziel überspannt, Unmögliches erstrebt und gehofft hat? Und wenn er dann doch zuweilen selber die Unmöglichkeit solchen Gleichtuns erkennt, so macht es geradezu einen tragischen Eindruck, zu sehen, wie hier ein großer Aufwand an eine un-

erreichbare Aufgabe vertan und die Unfruchtbarkeit einer ganzen Lebensarbeit in lichten Augenblicken selbst bemerkt und beklagt wurde.

Es hängt dies aber bereits mit dem anderen zusammen, das zur Kritik herausfordert, daß Sturm den Ton nicht auf das Lateinische überhaupt, sondern auf die lateinische Beredsamkeit im Sinne der antiken Rhetorik legte. Daher wird der gesamte Unterricht rhetorischen Gesichtspunkten untergeordnet und unterstellt, die Sturmsche Schule ist eine Rhetorenschule im Sinne Quintilians. Natürlich wird dann im Gegensatz zu Erasmus, der die einseitigen Ciceronianer verhöhnt und dem Sturm selbst in der Theorie beistimmt, in der Praxis doch wieder Cicero der Autor der Schule: schon in Dezima wird mit ihm begonnen, und in Prima ist man mit ihm noch immer nicht fertig. Um jenes Zweckes willen werden die Historiker aus der Schule so gut wie ganz ausgeschlossen. Und auch an den Griechen lernt man nur Rhetorik, selbst Homer wird um rhetorischer Vorzüge willen gelesen, *puritas, ornatus, gravitas* rühmt ihm Sturm nach und versichert: *amoena habet rhetorum vestigia: credo ego omnia oratorum ornamenta et instituta in Homero demonstrari posse ita ut si ars dicendi nulla extaret, ex hoc tamen fonte derivari et constitui posset.* Auch hier hat Melanchthon anders gedacht und ein feineres Verständnis gezeigt, wenn er sagt: *qui ita evolvunt Homerum, ut nihil hinc nisi voluptatem venentur et sententiolas quasdam ceu flosculos hinc inde collectos, hi perinde faciunt, ut siquis fertilissimum agrum tantum animi causa colat, ut floribus in eo natis aliquando se coronet, fructuum, quos inde uberrimos percipere poterat, curam plane negligat, hunc aliquis recte opinor oeconomum parum prudentem dixerit.*

Das wichtigste und energischste Mittel aber zur Erreichung des vorgesetzten Zieles war die *imitatio*, der Begriff, in dem vor allem der Zweck der lateinischen Stilübungen am Straßburger Gymnasium sich zusammenfaßt: die Schüler sollen, wir wissen es schon, reden und schreiben lernen, wie Cicero gesprochen und geschrieben hat, deshalb müssen sie ihn von früh auf „nachahmen". Für diese Nachahmung hat Sturm eine eigene Theorie aufgestellt und hat sie zum A und O seiner Schulpraxis gemacht: vor allem sind die Diarien der Schüler darauf hin zu führen und einzurichten, aber auch die schriftlichen Arbeiten und die schon erwähnten Deklamationen dienen demselben Zweck. Bekanntlich hat Raumer diese Forderung und Lehre der *imitatio* „eine Art Theorie der Dohlenstreiche" genannt, weil es sich dabei nur darum handle, Phrasen Ciceros durch geringe Variation unkenntlich zu machen und sie dann als eigenes Produkt schriftlich oder mündlich anzubringen und einzuschmuggeln. Zu diesem Vorwurf geben Äußerungen Sturms selbst direkt Anlaß und Berechtigung, so wenn er schreibt: *oportet imitatorem esse ζηλόκλεπτον, oportet κλέπτειν, furari, furem esse ζήλου i. e. imitationis, sed ita tamen ut ipsum furtum non appareat, ne ipsa scilicet cornicula in furto deprehendatur et risum moveat et suis notetur coloribus.* Nun kennt Sturm allerdings auch eine richtigere und bessere, eine freie Form der *imitatio, vera imitandi ratio, quae libertatis suae utitur iure et eloquentiae omnibus nititur privilegiis.* Aber in der Praxis der Schule konnte es sich um diese Art nicht handeln;

denn wem wurde sie zugemutet? Knaben, denen die zu einer solchen höhern *imitatio* nötige Freiheit des Geistes abging; und so sagt Sturm selbst: *volumus imitationem tempore disciplinae esse diligentem et accuratam et assiduam, volumus etiam esse anxiam et sollicitam et quodammodo servilem, volumus imitatorem hoc tempore esse non liberum, non solutum, sed vinculis adstrictum imitationis.* Und daß es auch bei so vorbereiteten Studenten auf der Akademie noch nicht anders war und ging, bezeugt Leonhard Hertel, der vom Präzeptor zum Professor der Dialektik aufgestiegen war und als solcher die Deklamationsübungen der Studenten zu leiten hatte, in einem Brief an Sturm: *orationem refercimus furtis et compilationibus, non secus ac corvus ille Aesopicus qui speciosarum avium plumis sese depictum ostentabat.* Also an Schule und Akademie wirklich die Praxis und Theorie der Dohlenstreiche!

Zu den lateinischen Übungen der Zeit gehört noch eines — die Aufführung lateinischer Dramen. Bis in die sechziger Jahre kamen solche Aufführungen am Straßburger Gymnasium nur vereinzelt vor. Dagegen finden wir in den *epistolae classicae* vom Jahre 1565 die Forderung, daß alle Komödien des Plautus und Terenz von den Schülern der vier oberen Klassen aufgeführt werden sollen und zwar so, daß je eine Dekurie (Sturm redet von 20) ein Stück für sich übernehme; in Sekunda und Prima empfiehlt es sich, auch eine Komödie des Aristophanes und eine Tragödie des Euripides oder Sophokles hinzuzufügen. Es ist eine ansprechende Vermutung, daß der eigentliche Urheber dieser Neuerung der Theologe Marbach gewesen sei, der die Aufführung moderner Stücke mit religiösen Stoffen im Dienste der *ecclesia militans* veranlaßt habe; Sturm sei darauf eingegangen, habe aber an Stelle moderner Stücke antik klassische, erst lateinische, später mit Vorliebe auch griechische aufführen lassen, und zwar im Dienst der *eloquentia,* damit die Schüler dabei lateinisch reden und überhaupt reden lernen: der Schauspieler sollte dem Redner die Zunge lösen. Wie das betrieben wurde, zeigen die Worte Sturms im Brief an den Ordinarius der Sekunda: *tuos histriones exercitationem in theatrum quotidianum adferre oportet maiorem.* Und daher ist es kein Wunder, daß auch unter den Schülern die Neigung zu solchen Aufführungen immer mehr zunahm, und da auch die Akademiker an ihr festhielten und sich ihr natürlich freier hingeben konnten, so wuchs die Schulkomödie allmählich über die Schule hinaus und emanzipierte sich von pädagogischen Gesichtspunkten: noch unter Sturm bildete sich eine Genossenschaft von spielenden Schülern in Straßburg, die nun also wirklich zu *histriones* wurden, und wurde der Bau eines steinernen Theaters beschlossen. So lösten sich in rascher Folge die Zwecke ab — erst der eines gelegentlichen Festspiels, dann der theologische, darauf der pädagogische und endlich der schauspielerische selbst. Aber auch der dritte von Sturm ausschließlich eingenommene Standpunkt war nicht ohne Bedenken. Ein Zeitgenosse und Kollege Sturms, Hieronymus Wolf, Rektor der St. Annenschule zu Augsburg, meinte, vielleicht unter Bezugnahme auf die schauspielreiche Ära des Straßburger Gymnasiums: „die Erfahrung lehre, daß die Knaben darüber die andern Studien vernachlässigen“; und in Straßburg selbst

mahnten bald genug Geistlichkeit und Rat zur Mäßigung. Auch erwähnt Sturm selbst, daß manche diese Aufführungen mißbilligen wegen des sittlich gefährlichen und bedenklichen Inhalts der plautinischen und terenzischen Stücke. Wenn er trotzdem daran festhielt, so sieht man auch hieraus, daß ihm, wie freilich vielen Humanisten, die Form über den Inhalt ging, und der Zweck der rhetorischen Ausbildung die sittlichen und pädagogischen Bedenken einfach zum Schweigen verwies.

Wie stand es endlich mit der dritten der von Sturm dem Unterricht gestellten Aufgaben, der *sapientia* oder, wie Erasmus es formuliert hatte, der *cognitio rerum*? Es entsprach der Anschauung der humanistischen Zeit und im wesentlichen auch dem damaligen Stand der Wissenschaft, daß man alle Weisheit und Sachkenntnis aus den Alten schöpfen zu können glaubte, und so hat ja auch Melanchthon in ihnen die Fundgrube und Quelle alles realen Wissens gesehen und deshalb ihre Lektüre nicht bloß wegen der sprachlichen Schulung, sondern gerade auch um der daraus zu gewinnenden sachlichen Kenntnisse willen für notwendig gehalten. Sturm dagegen hat die lateinische und griechische Lektüre ausschließlich in den Dienst der Rhetorik, also unter den rein formalen Gesichtspunkt gestellt und sich um die *cognitio rerum* dabei zunächst gar nicht gekümmert; deshalb stellt er es auch ausdrücklich als Prinzip auf, *ut ad orationis divisionem etiam ordinum* (der Klassen) *distributionem accommodemus.* Sollte also in seiner Anstalt die *sapientia* doch irgendwie zu ihrem Recht kommen, so hätten neben den sprachlichen Lektionen, in denen es sich lediglich um die Form und die Technik der Rede handelte, für sie besondere realistische Unterrichtsstunden angesetzt werden müssen. War das der Fall? Im *liber de ludis literarum recte aperiendis* nennt Sturm solche Fächer im Pensum der Prima: *tradenda etiam Arithmetica sunt et excutiendus Mela* (Geographie) *et proponendus Proclus* (Astronomie) *et cognoscenda sunt Astrologiae elementa.* Allein in Praxis ist bis 1566 von alledem nichts getrieben worden, in dem 9—10jährigen Kursus haben die Schüler des Straßburger Gymnasiums nicht einmal rechnen gelernt. Man hat das entschuldigen wollen, indem man behauptete, daß es in den andern Lateinschulen jener Zeit auch nicht anders gehalten worden sei und daß namentlich das letztere mit dem unentwickelten Stand des Rechenunterrichts im 16. Jahrhundert überhaupt zusammenhänge. Gerade dies aber läßt sich seit S. Günthers Werk über den mathematischen Unterricht im Mittelalter nicht mehr aufrecht halten; ausdrücklich konstatiert dieser seit 1500 und vollends seit 1525 einen entschiedenen Fortschritt in den Rechenbüchern und eine starke Vermehrung der Produktion in diesem Zweig der Schulbücherliteratur. Und auch das erste ist nicht richtig: für die württembergischen Klosterschulen findet sich auf dem Lehrplan Arithmetik und *lectio sphaerica*; und derjenige des Gandersheimer Pädagogiums von 1571 sieht für alle drei Klassen Arithmetik und für eine Klasse *exercitia supputandi* vor; im Wolfischen Gymnasium zu Augsburg war Arithmetik wenigstens fakultativ; für Geschichte hat Michael Neander in Ilfeld bestimmt, daß man sie zwei Jahre lang, an verschiedenen Tagen und Stunden, proponieren und enarrieren solle; und für die Geographie, die er mit der Chro-

nologie zusammen die zwei herrlichen Augen der Weltgeschichte nennt, hat er selbst ein längeres und ein kürzeres Lehrbuch geschrieben. In Straßburg aber kamen erst bei Errichtung der Akademie (1566) für die zwei obersten Klassen die bis dahin völlig vernachlässigten Fächer Arithmetik, Geometrie, Astronomie und mathematische Geographie zur Aufnahme in den Unterricht, wie Veil vermutet, „damit die Schüler sofort, nachdem sie an Ostern die Prima absolviert und *Publici* geworden, sich der im Mai stattfindenden Baccalaureatsprüfung unterwerfen konnten, welche sich auch auf die Elemente der Mathematik bezog.“ So wäre es also erst der Zwang der Berechtigungen gewesen, der Sturm 1566 bewog, den realistischen Fächern die Eingangstüre in seine Schule zu öffnen, obwohl er — darin liegt dann aber doch wohl eher ein Vorwurf als ein Lob — schon 1538 anerkannt hatte, daß auch sie zum Unterricht der Jugend nützlich oder gar notwendig seien. Aber dem Moloch des Lateinischen wurde eben alles, auch das Notwendige geopfert.

Überschaut man die Sturmische Pädagogik in Theorie und Praxis, so wird man zwar im allgemeinen zugeben können, daß ihre Betonung der Rhetorik und der sprachlichen Form einer gemeinsamen Auffassung des Humanismus entsprochen habe; aber man wird doch Laas Recht geben müssen, wenn er Sturm wegen dieser Einseitigkeit und Überspannung des rhetorischen Formalismus in einen gewissen Gegensatz bringt zu den hervorragendsten Geistern des älteren deutschen Humanismus, zu Rudolf Agrikola, zu Erasmus, zu Melanchthon und, dürfen wir hinzufügen, auch zu dem ihm wohlbekannten Ludwig Vives, von dem noch die Rede sein wird. Auf der schiefen Ebene von der Höhe dieser Meister herab zu dem virtuosen Epigonentum eines Frischlin steht Johann Sturm diesem schon bedenklich nahe. Freilich darf man eines nicht vergessen: die freiere und inhaltsvollere Auffassung jener vorwiegend wissenschaftlich gerichteten Geister mußte sich in der Praxis der Schule notwendigerweise verengen; an der *imitatio* wird das besonders klar. Der Schulbetrieb hat an sich etwas Pedantisches und Formalistisches, dem Schulstaub mischt sich leicht etwas vom Meltau bei, der feine Geistesblüten zum Abdorren bringt. Allein wenn wir das auch zu seinen Gunsten in die Wagschale legen, so ist Sturm hierin doch über das Maß des Unvermeidlichen und Erlaubten weit hinausgegangen, sein eigener Geist hatte etwas spezifisch Formalistisches und darum Unfruchtbares an sich, Sturm war Techniker, ein großer Techniker, aber nur Techniker, der feine Duft höchster Geistesblüte, die freie, weite Art des genialen Künstlers war ihm versagt. Nicht *humanitas*, sondern *eloquentia* war sein Ziel. Daher übersah er in der Freude des bloßen Virtuosen an dem rein formalen Können die Hauptsache, den Inhalt und den Geist, und auf diese Weise ist durch sein Eingreifen und durch sein Beispiel der Humanismus in der Schule und der Schulbetrieb des Humanismus doch über die ursprüngliche Meinung hinaus formalistisch verengt worden.

Mit der Schule meine ich nicht nur die Straßburger Schule Sturms, sondern den Schulbetrieb der deutschen Gymnasien überhaupt, weil der Einfluß Sturms auf ihn, teils direkt, teils indirekt, überhaupt ein großer

gewesen ist. Sein Ruf verbreitete sich rasch über die engen Grenzen seines nächsten Wirkungskreises hinaus; bald galt er als der erste humanistische Pädagoge, und so berief man seine Schüler mit Vorliebe als Lehrer und Rektoren nach auswärts, damit sie in seinem Geist unterrichten und Schulen einrichten sollten; und ihn selbst zog man zu Rate, wo es galt eine Schule neu zu gründen, wie z. B. in Lauingen, wohin er 1565 von dem bayerischen Herzog Wolfgang berufen wurde und wo er ganz nach dem Muster seiner Straßburger Schule verfuhr: *est enim Lauingana eadem cum nostra ratio atque via.* Am wichtigsten aber war die Einwirkung, die er sichtlich auf die Abfassung der württembergischen Schulordnung von 1559 ausgeübt hat, obwohl wir freilich nicht wissen, in welcher Weise und durch wen, da die Beteiligung seines Schülers Toxites daran sich im einzelnen nicht feststellen läßt; daß daneben aber doch manche Übertreibungen und Unterlassungen Sturms in ihr glücklich beseitigt und vermieden waren, werden wir unten sehen. Durch diese württembergische Schulordnung drang dann sein Geist in alle nach ihrem Muster gestalteten Schulordnungen ein, besonders in die braunschweigische von 1569 und in die kursächsische von 1580. So wurde Sturm in der Tat vielfach maßgebend für das protestantische Schulwesen in ganz Deutschland. Und vielleicht nicht nur für das protestantische. Denn trotz Pachtlers Widerspruch[1]) bleibt die Möglichkeit einer Beeinflussung des jesuitischen Humanismus durch Sturm bestehen, und ist mir eine solche immerhin sehr wahrscheinlich. Dabei ist es bezeichnend für Sturms formalistische Auffassung menschlicher Dinge, wie günstig er über die Schulen der Jesuiten urteilte, die er vermutlich aus persönlicher Anschauung in dem nicht weit von Lauingen gelegenen Dillingen näher kannte; wenigstens nennt er diese beiden bayerischen Anstalten ausdrücklich zusammen und wie einer, der mit eigenen Augen gesehen hat. *Laetor ego hoc instituto*, heißt es also hier von den Jesuiten, *duabus de causis, quarum una est quod nos iuvant et bonas literas colunt; quarum nos perstudiosi et percupidi sumus. Vidi enim, quos scriptores explicent et quas habeant exercitationes et quam rationem in docendo teneant: quae a nostris praeceptis institutisque usque adeo proxime abest, ut a nostris fontibus derivata esse videatur. Itaque non magis nobis et nostrae religioni obfuturi sunt, quam . . . aliique multi docti sane homines minimeque mali viri . . . Altera causa est, quod cogunt nos maius suscipere studium et vigilantiam, ne illi quam nos diligentiores esse videantur et plures eruditos atque litteratos efficere quam nos efficiamus.* Später hat er seine günstige Meinung freilich erheblich eingeschränkt; aber daß er 1565 so urteilen konnte, beweist doch, daß er immer erst auf die Form sah, deshalb konnte er glauben, daß trotz des verschiedenen Geistes die Resultate dieselben sein werden, da ja die Lehrpläne einander ähnlich sahen. Und richtig war umgekehrt, daß ein so formalistischer Betrieb des Humanismus wie der seinige, der um den Geist des Altertums sich so wenig kümmerte, schließlich auch den Jesuiten gefallen konnte, so daß sie die Sturmische Pädagogik in ihre Schulen herübernehmen mochten: es war eben ein für gar verschiedenartigen Inhalt brauchbares Gefäß.

[1]) *Monumenta Germaniae Paedagogica* Bd. V, Vorwort S. VI.

Man hat sich gewöhnt zu sagen: wenn das Sturmsche Ziel das richtige gewesen wäre, so hätte es keine bessere Methode gegeben als die seinige, um dieses Ziel auch wirklich zu erreichen. Daher ist Folgerichtigkeit die Eigenschaft, die der Sturm'schen Pädagogik von Gegnern und Verehrern einmütig nachgerühmt zu werden pflegt. In gewissem Sinn ist das richtig, die auf das eine Ziel hin sich spannende Konzentration ist musterhaft durchgeführt. Aber trotz alledem sind die Schüler des Sturmschen Gymnasiums doch keine Cicero und keine Demosthenes geworden. Das ließ sich zum voraus erwarten, und das bezeugen verschiedene Äußerungen auch von Sturm selbst; das macht ja eben jenen tragischen Eindruck, daß wir in dem Mann selbst die Erkenntnis zum Durchbruch kommen sehen, das Ziel, dem er sein Leben lang nachgejagt, sei ein unerreichbares, das, woran er seine ganze Kraft gesetzt, sei im Grunde verfehlt. Aber auch hinsichtlich des eingeschlagenen Weges wird man wenigstens fragen dürfen, ob man nicht mit einer geistigeren und interessanteren Art des sprachlichen Unterrichts auch in seinem Sinn mehr erreicht hätte; das Konzentrieren allein tut es eben nicht, *variatio delectat* ist eine auf richtiger psychologischer Beobachtung ruhende, auch für Lehrplan und Unterricht gültige Regel, und sie hat Sturm völlig außer Acht gelassen. Doch seine Zeit urteilte anders; der Ruhm des Straßburger Gymnasiums war ein weit verbreiteter und knüpfte sich an Sturms Person und Namen. Gleichwohl bleiben aber auch dagegen noch Bedenken und Zweifel, wie weit die persönliche Beteiligung Sturms an dem Gedeihen seiner Anstalt reichte. Schon die *epistolae classicae* von 1565 geben zu solchen Zweifeln Anlaß, wenn man hört, wie bis herab auf die Zeit kurz vor ihrer Abfassung, also während eines mehr als 27jährigen Bestehens der Schule, manches nicht geschehen war, was von einem guten Schulrektor sonst fraglos erwartet wird. Wenn er sagt: *per omnes classes progredi cogito, ut non solum scriptor sed etiam actor esse videar,* so sieht das aus wie eine Neuerung; und Marbach gegenüber rühmt er sich ausdrücklich, *in nona curia ego et mei et rationis huius periculum feci,* und hofft nun: *multo plura assequemur quam superioribus annis.* War ja sogar die Methode, wie die Schüler zu einer *copia verborum* gelangen sollten, zwar *a me indicata ante annos viginti septem, sed ut video* (vermutlich eben bei dem persönlichen Besuch der 9. Klasse) *non intellecta; nunc vero et intelligi illam volo et tradi et exerceri et in scholis, si meum consilium sequantur homines, retineri.* Es hängt das zunächst damit zusammen, daß er selber überhaupt keine Stunden am Gymnasium gab, wie das ja schon im „Ratschlag“ für den Rektor vorgesehen war, *ut plus habeat autoritatis illud officium:* er war der über dem Ganzen schwebende, leitende Geist, der die Ideen gab und ihre Ausführung durch die Klassenpräzeptoren von oben her überwachte, auch die Anstalt nach außen hin repräsentierte. Aber auch im Lehrerkollegium stimmte nicht alles: das Zugeständnis, das er dem Präzeptor der neunten Klasse macht, und das Versprechen, das er ihm gibt: *fateor sane in superioribus te curiis utilem et idoneum esse posse, et aliquando ex illis tibi aliqua committetur, brevi fortassis,* weist auf gewisse persönliche Schwierigkeiten hin, auf die er, wie so mancher Schul-

rektor noch heute, bei Verteilung der Fächer und Klassen gestoßen sein dürfte. Und wundern würden wir uns nicht, wenn seine Präzeptoren über den Unfehlbarkeitsdünkel ihres Rektors im Stillen die Köpfe schüttelten, der erklärte: *eandem rationem quam de principio institui retinendam in huiusmodi sive gymnasiis sive academiis arbitror; non enim meliorem invenire possum neque ut ego puto melior inveniri poterit.* Wenn er aber hinzufügt: *si recte intelligatur et idoneos sit assecuta magistros, quos adhuc paucos habuit,* so klingt das wie eine Unzufriedenheit seinerseits. Auf der andern Seite aber lag wohl gerade darin das Geheimnis des Gelingens und Gedeihens der Anstalt, daß er nicht nur den für einen Schulrektor notwendigen pädagogischen Takt besaß, was viele feine Bemerkungen fraglos erweisen, sondern auch die jedem Herrscher unentbehrliche Gabe, die Geister zu unterscheiden. Daß er die richtigen Männer an den richtigen Platz gestellt hat, gilt wenigstens sicher von der Mehrzahl seiner Lehrer und geht auch aus der feinen Individualisierung hervor, die wir in dem Ton der verschiedenen *epistolae* an sie deutlich wahrnehmen: es ist nicht bloß persönliche Sympathie und Antipathie, sondern vor allem eine verschiedenartige Wertung der einzelnen nach Gaben und Leistungen, was darin an- und durchklingt.

Es war aber um so notwendiger, daß er sich auf seine Lehrer und ihre selbständige Arbeit verlassen konnte, da er persönlich vielfach anderweitig in Anspruch genommen war. Daß ein Gymnasialrektor nebenbei auch Universitätsprofessor ist, war zu allen Zeiten möglich und damals um so unbedenklicher, als ja, wie wir das auch bei Melanchthon sahen, der Unterrichtsbetrieb der klassischen Philologie an der Universität oder Akademie den an Sekunda und Prima des Gymnasiums so gar weit nicht überragte. Was Sturm hier leistete, zeigt uns sein aus Vorlesungen hervorgegangenes Lehrbuch der Rhetorik. Diese Vorlesungen waren gut besucht und weit berühmt, und wir Heutigen dürfen ihm keinen Vorwurf daraus machen, daß er darin mit erschreckender Breite auf alle Subtilitäten und Feinheiten der antiken Technik einging. Ein von Sigwart veröffentlichtes *Collegium logicum* des Tübinger Professors Jakob Schegk hat uns noch neuerdings belehrt, daß wir den Universitätsunterricht des 16. Jahrhunderts nicht mit unserem Maßstab des Erlaubten auf seine Breite und Langeweile hin messen dürfen und daß die Ansprüche an die Geduld der Studenten damals erheblich größere gewesen sein müssen als heute: die Methode war noch ganz scholastisch. Wenn wir Sturms Werk „*de universa ratione elocutionis rhetoricae*“ daraufhin ansehen, so werden wir sagen können: wie Schegk über Logik, so las Sturm über Rhetorik, beide scheinen dabei den Anforderungen ihrer Zeit entsprochen zu haben. Daß übrigens Sturm, wo es nötig war, zwischen dem Professor und dem Präzeptor wohl zu unterscheiden wußte, zeigen im Gegensatz zu seinem voluminösen Werke die für die Schule bestimmten kleineren und leichteren Lehrbücher, die schon genannten „*in partitiones oratorias Ciceronis dialogi quatuor*“ und die „*partitionum dialecticarum libri quatuor*“, welch letztere ich freilich nicht so ohne weiteres mit Veil als „trefflich“ bezeichnen möchte: vieles darin geht weit über die Fassungskraft eines

Primaners hinaus und konnte die jungen Leute unmöglich interessieren. Im übrigen aber treten, um hierüber einen Fachmann[1]) reden zu lassen, „seine wissenschaftlichen philologischen Leistungen hinter den pädagogischen entschieden in den Hintergrund; doch sind seine Verdienste um die Erkenntnis und Würdigung der rednerischen Kunst der Alten nicht gering anzuschlagen“; dagegen sind „ohne wissenschaftliche Bedeutung die auf das Bedürfnis dor Schule berechneten Ausgaben verschiedener Schriften des Cicero, des Aristoteles“ und andere.

Noch ein ganz anderes aber ist es, was zu Bedenken Anlaß gibt und worunter Schule und Akademie gleichmäßig gelitten haben dürften. Sturm war nicht nur Rektor und Professor, er war auch Diplomat. In welchem Umfang, das zeigen die Mitteilungen von Ch. Schmidt über seine Reisen im Dienste der protestantischen Sache. Sturm hatte etwas vom Kosmopoliten, auch darin unterscheidet er sich von den älteren Humanisten Straßburgs (man denke an Wimpfelings *Germania*); und in seiner echt humanistischen Eitelkeit und Wichtigtuerei hielt er sich für besonders geeignet und berufen, politische und kirchliche Gegensätze zu vermitteln und zu dem Behuf in aller Welt mit Fürsten und Staatsmännern Beziehungen anzuknüpfen. Namentlich bemühte er sich lange Jahre zwischen Frankreich und den deutschen Protestanten Freundschaft und Bündnis zu stiften und sorgte durch seine weitverzweigten Verbindungen für Informationen hin und her. Daß er sich daneben auch eine Zeitlang mit dem Kaiser eingelassen und ihm durch Granvella politische Nachrichten hat zugehen lassen, läßt seine Zuverlässigkeit in einem wenig günstigen Licht erscheinen. Wenn diese Mitteilungen freilich alle so belanglos waren, wie die, die er an den König von Dänemark gelangen ließ, so hatte er wenig Grund, sich allzuviel darauf einzubilden. Ebenso nahm er auch an einer Reihe von Religionsgesprächen und Verhandlungen der 40er Jahre teil, die Katholiken und Protestanten, Lutheraner und Reformierte einigen sollten. Je rastloser aber Sturm auf diesem Gebiet eines politischen Agenten war, um so mehr mußte diese Vielgeschäftigkeit seinem eigentlichen Beruf Eintrag tun: er mußte sich Wochen und Monate lang vertreten lassen, und das tut auf die Dauer keiner Schule gut, auch wenn in Straßburg durch das Amt der Visitatoren zum voraus für Vertretung gesorgt war. Und so hören wir denn auch Klagen darüber, z. B. von Georg Fabricius, der unter dem 17. August 1545 schreibt, daß Sturm abwesend sei *alterum quoque iam mensem, neque adhuc quando lectiones auspicaturus sit, certi sumus, quod sane nobis molestum est.* Auch die schon erwähnten Unterlassungen und Schwierigkeiten in seinem Amt gehen wohl auf diese Allotrioepiskopie zurück. Schmidt meint, daß Toxites, der Lehrer der Quinta, im Jahr 1545 sich deshalb nicht habe halten können, weil der Rektor wieder einmal auf Reisen war und ihn daher nicht beaufsichtigen und für ihn eintreten konnte. Daß man aber für alles das doch nur Andeutungen auffinden kann, beweist, wie stark das Gefüge und wie tüchtig die

[1]) Bursian, Geschichte der klassischen Philologie in Deutschland, München 1883, S. 202 f.

Menschen gewesen sein müssen, die Sturm ausgewählt und auf ihren Platz gestellt hat.

Endlich konnten auch die theologischen Streitigkeiten, in die er sich in der zweiten Hälfte seines Straßburger Aufenthalts verwickelt sah und in denen er gegen Marbach und Pappus als Vorkämpfer religiöser Weitherzigkeit und Duldsamkeit auftrat, nicht ohne ungünstige Rückwirkung auf die stetige Entwicklung der Schule bleiben. Schließlich kam es durch die Leidenschaftlichkeit des Streites auf beiden Seiten so weit, daß Sturm es nicht mehr wagen konnte, ohne Begleitung von Studenten sein Haus zu verlassen, und daß ihn der von Pappus beeinflußte Rat sogar mit Gefängnis bedrohte. Als er sich darüber beschwerte, wurde ihm unter dem 18. November 1581 eröffnet, er könne wegen seines Alters um seine Entlassung einkommen, andernfalls werde man einen neuen Rektor wählen. Darauf ließ sich aber der *rector perpetuus* nicht ein, und nun geschah, was weder moralisch noch juridisch zu rechtfertigen war: er wurde am 7. Dezember abgesetzt. Seine Proteste halfen nichts, und einen Prozeß um sein gutes Recht, den er bei dem Kammergericht in Speyer anstrengte, mußte er aus Mangel an Mitteln vor der Entscheidung fallen lassen.

So zog er sich besiegt, doch ohne sich als besiegt zu erklären, auf sein Landgut, sein Tuskulum, nach Nordheim bei Marlenheim zurück, dessen Einkünfte, verbunden mit der ihm belassenen Pfründe eines Propstes von St. Thomas wohl ausgereicht hätten, ihn standesgemäß leben zu lassen, wenn nicht die Zinsen für eine Schuld zu bezahlen gewesen wären, die er seinerzeit für die französischen Hugenotten aufgenommen hatte. Von dieser Last bedrückt verbrachte der überdies fast blinde Mann seine letzten Lebensjahre in tiefster Armut und Einsamkeit. Aber trotz allem verließ ihn weder sein Gottvertrauen und die Heiterkeit seines Gemüts, noch die Lust zur Arbeit. Und zuweilen fiel doch noch ein Lichtblick in das verdüsterte Leben, namentlich von außen — so ein verspäteter Ruf nach Heidelberg und so die Sammlung und Veröffentlichung seiner pädagogischen Schriften durch den Senator Heinrich Stroband in Thorn, als es galt, die dortige Schule zu reformieren. Endlich aber kam für den 82jährigen der Erlöser, der Tod — am 3. März 1589. Sein Name aber blieb als der des großen humanistischen Schulrektors und pädagogischen Organisators und Technikers im 16. Jahrhundert, ja er wurde in unserer Zeit noch einmal Gegenstand eines lebhaft geführten Streites. Nicht lediglich aus historischem Interesse; sondern es galt die Frage, ob in dem deutschen Gymnasium, wie es der Neuhumanismus seit Anfang des 19. Jahrhunderts wiederhergestellt hatte, der Sturmische Geist noch umgehe und umzugehen das Recht habe. Man kann Sturm historisch gerecht werden und das letztere dennoch bestreiten; und man kann namentlich die formale Aufgabe sprachlicher Schulung mittelst des Lateinischen auch für unsere Zeit als ein richtiges Ziel anerkennen und daneben dennoch wünschen, daß die Sturmische Art des Betriebs und die Sturmische Auffassung ihrer Aufgabe besonders hinsichtlich der *imitatio* von unseren Gymnasien definitiv und völlig fern gehalten werde. Um wen aber nach 300 Jahren noch in dieser Weise gestritten wird, als wäre er ein Leben-

diger und immer noch eine Macht, der ist kein unbedeutender Mensch gewesen, wenn man auch Alb. Lange in seinem Urteil über Sturm wird Recht geben müssen, daß „seine Talente größer waren als seine moralische Kraft“.

Charles Schmidt, *la vie et les travaux de Jean Sturm*. Straßburg, Paris, Leipzig 1855. Fr. A. Langes Rezension Raumers und Schmidts in den N. Jahrb. f. Philologie und Pädagogik 76, 3, 1857, S. 122 ff. Fr. A. Eckstein, Vortrag über Joh. Sturm auf der 24. Philologenversammlung zu Heidelberg 1865 (Berichte S. 64—70). L. Kückelhahn, Johannes Sturm, Straßburgs erster Schulrektor. Leipzig 1872. E. Laas, Die Pädagogik des Johannes Sturm, Berlin 1872. K. Engel, Das Schulwesen in Straßburg vor der Gründung des protestantischen Gymnasiums 1538. Programm des prot. Gymnasiums. Straßburg 1886. Festschrift zur Feier des 350jährigen Bestehens des protestantischen Gymnasiums zu Straßburg. Straßburg 1888 (darin H. Veil, Zum Gedächtnis Johannes Sturms S. 1—132; K. Engel, Das Gründungsjahr des Straßburger Gymnasiums 1538—1539 S. 113—142; J. Crüger, Zur Straßburger Schulkomödie S. 305—354). Georg Schmid in K. A. Schmids Geschichte der Erziehung Bd. II, 2 S. 302—388. — Weitere Literatur s. in meinen Artikeln „Johannes Sturm“ in der Allgemeinen deutschen Biographie Bd. 36 und in Reins Enzyklopädischem Handbuch der Pädagogik Bd. 6; mit ihnen stimmt das Obige teilweise wörtlich überein.

11. Neben Sturm werden in der Geschichte der Pädagogik noch einige andere große Schulrektoren im 16. Jahrhundert genannt. Dieses Hervortreten bedeutender Persönlichkeiten auf dem Gebiete der Praxis gehört mit zu den charakteristischen Zügen des Zeitalters. Heute uniformirt der staatlich vorgeschriebene Lehrplan alles und erdrückt die Individualität. Damals drückte das kräftige und geistesmächtige Individuum der Anstalt, die es leitete oder gar neu einrichtete, den Stempel seines Wesens auf und durfte sich ungehemmt durch bureaukratische Vorschriften in seiner ganzen Originalität glücklich und frei entfalten. Ein solches Original scheint vor allem Trotzendorf (eigentlich Valentin Friedland von Trotzendorf bei Görlitz, geboren 1490) gewesen zu sein, der das Altertum in lebendige Gegenwart zu verwandeln suchte und aus seiner blühenden Schule zu Goldberg eine lateinische Republik machte, deren *dictator perpetuus* er war. Die fünf Grundgesetze dieses Schülerstaats verdienen noch heute von Lehrern und Schülern, von Schulräten und Schulregierungen gekannt und wenigstens die vier ersten auch heute noch beherzigt zu werden; sie heißen: 1. *Tros Tyriusque mihi nullo discrimine agetur;* 2. *factus tribulis serva legem*, wozu die Erläuterung: *ponit enim personam Nobilis qui induit Scholastici;* 3. *poena imponatur pro delicti gravitate . . qui subire erubescunt, vel propter generis splendorem vel aetatem iam provectiorem: ii aut recte facere meminerint, ne in supplicium incurrant aut scholam nostram missam faciant;* 4. *quicunque peregre adveniens membrum scholae nostrae esse voluerit, non nisi data fide scholae Rectori, servaturum se scholasticas leges, in catalogum Scholasticorum referatur*; 5. *qui scholae, iidem etiam ecclesiae nostrae membra sint et fidei nostrae assentientes.* Das Kosmopolitische, das sich in den Gesetzen dieser Schülerrepublik ausspricht, das Zuhilfenehmen des Ehrgeizes durch Einrichtung aller möglichen Ämter und Würden und endlich der durchaus lateinische Typus der angestrebten Bildung, die einseitige Wertschätzung der *eloquentia* auch hier läßt in Trotzendorf zunächst ausschließlich einen Humanisten und Geistesgenossen Sturms vermuten. Das *vernacula lingua uti ne audiuntor* fehlt natürlich in den Statuten der Goldberger Schule nicht. Allein er ist

naiver als Sturm und dadurch auch in seinen Übertreibungen harmloser; er ist weiter auch in der Schule, die eine grundsätzlich protestantische ist, konfessioneller als dieser und betont mehr als der Straßburger Rektor den Religionsunterricht und seine erziehende Wirkung, wie er sich denn auch persönlich lebhaft dafür interessiert hat und durch Schaffung geeigneter Lehrbücher ihm die erste Stelle im Schulunterricht zu verschaffen bemüht war. Auch Arithmetik, Astronomie (*Sphaera*) und Musik erkannte er als Unterrichtsgegenstände neben dem Lateinischen an; und endlich ist er ein Schüler Melanchthons und als solcher erfüllt von dem sittlichen Ethos seines Lehrers, das durch allen lateinischen Formalismus immer wieder herzerfrischend durchbricht und das namentlich auch gegen jene humanistische Ruhm- und Prunksucht ein heilsames Gegengewicht bildet.

Unter den jüngeren Schülern Melanchthons werden uns als tüchtige Humanisten und ethisch gerichtete Naturen namentlich die Rektoren Michael Neander in Ilfeld und Hieronymus Wolf in Augsburg geannt. Von dem ersteren ist schon hervorgehoben worden, daß er großen Nachdruck auf den Unterricht in Geschichte und Geographie legte, wofür er zwei Jahre lang besondere Stunden ansetzte; jene nannte er ein herrlich lustig Studium, durch das vieles in Kirche und Staat erläutert werde; diese behandelte er neben der Chronologie als Hilfswissenschaft der Geschichte und rühmt die beiden als die zwei herrlichen Augen der Weltgeschichte. Nimmt man dazu noch die Erlaubnis an die Schüler von Zeit zu Zeit ins Grüne zu spazieren und *herbatum* zu gehen, so sieht man, wie doch auch unter diesen Humanisten, denen das Lateinische immer die Hauptsache blieb, individuelle Neigungen zur Aufnahme und Pflege realistischer Fächer in bescheidenem Umfange führen konnten. Wolf, den Melanchthon eine „sokratische Natur" genannt hat, zeigt seine Sonderart vor allem in der Zurückdrängung des rhetorischen Elements; dem gegenüber hat er bei der Lektüre die *cognitio rerum* und die sittliche Wirkung in den Vordergrund gestellt.

Neben der hervorragenden Bedeutung solcher einzelner Vertreter der protestantisch-humanistischen Pädagogik ist doch — abgesehen von Sturm und seinem weit ausgreifenden Einfluß — vielleicht noch bemerkenswerter die Tatsache, daß auch schon einzelne Regierungen in protestantischen Ländern die Organisation des Schulwesens auf humanistischer Grundlage für ihr ganzes Gebiet in Angriff nahmen und so neben den Landeskirchen ein an sie sich anlehnendes Landesschulwesen entstand. Den ersten Versuch dieser Art, in dem sich zugleich auch der enge Zusammenhang zwischen Schule und Kirche sofort äußerlich darstellt, ist die uns schon bekannte kursächsische Schulordnung vom Jahr 1528 mit ihrem auf die Einrichtung der Schulen bezüglichen, von Melanchthon verfaßten Kapitel vom „Unterricht der Visitatoren im Kurfürstentum zu Sachsen". Sie gab im Unterschied von der großen zehnklassigen Anstalt Sturms das Modell für kleine dreiklassige Schulen und fand als solches auch über die Grenzen Kursachsens hinaus vielfache Nachahmung.

Was Melanchthon für Sachsen, war Johann Bugenhagen (1485 bis 1558) für eine Reihe norddeutscher Städte und Gebiete. 1528 hat er der

Stadt Braunschweig eine Schulordnung gegeben, im nächsten Jahr Hamburg, 1531 Lübeck, 1535 Pommern, und in den folgenden Jahren organisierte er das Schulwesen in Kopenhagen; und auch die „christlike Kerken-Ordeninge im lande Brunschwig, Wulffenbüttels Deles“ vom Jahr 1543 verdankt ihre Fassung im wesentlichen demselben Mann, sie ist die letzte in der großen Reihe dieser Bugenhagenschen Gründungen. Sie alle beruhen auf dem kursächsischen Plane Melanchthons, sind aber umfassender und weichen nach örtlichen Verhältnissen doch mannigfach ab. So stehen in der Stadt Braunschweig neben den lateinischen Jungenschulen deutsche Jungenschulen und Jungfrauenschulen; denn es handelt sich nicht bloß um die Heranbildung tüchtiger Schulmeister, Prediger, Rechtsverständiger und Ärzte, sondern nach Luthers Weisung um die Erziehung der Jugend überhaupt zu tüchtigen, gehorsamen und friedsamen Bürgern und zu geschickten Hausmüttern, die ihr Volk in Züchten können regieren und die Kinder in Gehorsam, Ehre und Gottesfurcht aufziehen. Diese Jungenschulen waren eine Art höherer Bürgerschulen; dagegen hielt sich der Mädchenunterricht in den allerbescheidensten Grenzen. Die Lateinschulen der Stadt Braunschweig sind dreiklassig wie die sächsischen, in der späteren Landesschulordnung von 1543 ist dagegen die Zahl der Klassen auf vier erhöht. Das Lateinische ist auch hier die Hauptsache, doch gedenkt Bugenhagen auch des Deutschen und gestattet in mäßigem Umfang, — daß nicht die Magister ihre Kunst beweisen ohne Frucht der Jungen —, Unterricht im Griechischen, ja selbst Hebräisch wenigstens lesen zu lehren. Neben den öffentlichen Anstalten werden die Privat- oder Winkelschulen schlechtweg verboten; deshalb liegt es auch der Obrigkeit als Pflicht ob, für auskömmliche Besoldung der Lehrer zu sorgen, wodurch allein tüchtige Lehrer gewonnen werden können, während dieselben noch Ende des 15. Jahrhunderts aus öffentlichen Mitteln nichts erhalten hatten. Diese Besoldungen in der Stadt Braunschweig bewegten sich zwischen 50 und 20 fl., wozu noch der Anteil an dem bescheiden bemessenen Schulgeld kam. Zugleich erhielt damit die Obrigkeit das Anstellungsrecht für sämtliche Stellen, während bis dahin nur der Rektor von ihr, die Schulgesellen von dem Rektor, natürlich ohne Gehalt, angestellt gewesen waren.

Waren diese Schulordnungen Bugenhagens, welche im Norden Deutschlands vielfach Nachahmung fanden und rezipiert wurden, im wesentlichen nur eine Übertragung Melanchthonscher Ideen, so zeigt dagegen die Schulordnung für das Herzogtum Württemberg vom Jahr 1559 größere Selbständigkeit. Schon Herzog Ulrich hatte sich der lateinischen Schulen des Landes angenommen und sie, freilich auf Kosten der deutschen Volksschule, begünstigt. In einer Instruktion an die Visitationsräte von 1546 heißt es: „weil aber in vielen auch kleinen Städten neben den lateinischen Schulen auch deutsche bestehen, durch welche erstere verderbt und viele Knaben, die zum Lateinlernen und also zur Ehre Gottes und Verwaltung eines gemeinen Nutzens geschickt sind, versäumt werden, so sollen Gottes des Herrn und des gemeinen Nutzens wegen solche deutsche Schulen in kleineren Städten abgeschafft werden, da doch ein jeder lateinischer Schüler im Latein auch das Deutschschreiben und -lesen ergreift.“ Und

ebenso hatte er den noch bestehenden Klöstern den Unterricht *in bonis literis* und anderen freien Künsten zur Pflicht gemacht. Aber erst sein Sohn Christoph regelte, unter Beseitigung jenes törichten Verbots der deutschen Schulen in kleineren Städten, das württembergische Schulwesen definitiv.

Wer der Verfasser der unter ihm erlassenen Schulordnung, die einen Teil der großen württembergischen Kirchenordnung bildet, gewesen ist, wissen wir nicht. Der schwäbische Reformator Johannes Brenz (1499 bis 1570) war jedenfalls dabei beteiligt; Joh. Sturms Einfluß und Rat ist, wie schon bemerkt wurde, darin unverkennbar und groß, und es ist daher eine nahe liegende Vermutung, daß die Vermittlung zwischen Straßburg und Württemberg in diesem Falle auf Michael Schütz (Toxites) zurückzuführen sei. Dieser war zuerst Präzeptor in Urach gewesen, dann einige Jahre Ordinarius der Quinta an dem eben gegründeten Straßburger Gymnasium unter Sturm; 1556 war er Professor der Poesie in Tübingen geworden und hatte zugleich den Auftrag erhalten, das dortige Pädagogium zu reformieren. Zu diesem Behuf wurde er zum Pädagogarchen des ganzen Ländchens ernannt und gab als solcher 1557 ein Gutachten über eine Neuordnung des württembergischen Schulwesens ab, das ohne alle Originalität einfach die Grundsätze Sturms wiederholt, mit diesem die *pietas literata* als Ziel aufstellt und seinen Vorschlägen die Schuleinrichtungen in Straßburg zu Grunde legt. Aus diesem Gutachten, das von den bestehenden Schulen nicht viel Günstiges zu berichten weiß und eine Neugestaltung derselben dringend fordert, ist die Schulordnung von 1559 hervorgegangen. Aber daß Toxites selbst der Verfasser derselben sei, ist deswegen nicht glaublich, weil er zu ausschließlich Sturmianer war: das Sturmische darin ist wohl auf ihn zurückzuführen; aber das Wertvollste daran, die Abweichungen von Sturm und die Anpassung an die württembergischen Verhältnisse, muß von einem anderen originelleren und praktischeren Geiste herrühren, den wir leider nicht kennen.

Zu Grunde liegt dieser württembergischen Schulordnung der Luthersche Gedanke: Schulen für die Zwecke des geistlichen und des weltlichen Regiments, der Kirche und des Staates in allen Städten und in den fürnehmsten Dörfern und Flecken des Fürstentums einzurichten; aber neu ist daran die Idee eines eigentlichen Landschulreglements, einer gleichmäßigen Schulordination, „darnach sich die Präzeptores alle richten und dieselbe mit nichten ihres Gefallens ändern sollen, auch also alle Schulen aufeinander korrespondieren.“ So wird hier zum erstenmal die Verstaatlichung des höheren Schulwesens mit klarem Bewußtsein und ausdrücklicher Begründung in Angriff genommen. Demgemäß umfaßt denn auch dieses Unterrichtsgesetz das gesamte Schulwesen mit seinen verschiedenen Stufen und Schulgattungen. Zu unterst die deutschen Schulen in den Dörfern, von denen hier noch nicht die Rede sein soll. Sodann die Partikular-Schulen (lateinische Schulen im Gegensatz zu den *studia generalia* oder Universitäten so genannt) in allen Städten und größeren Dörfern: sie zerfallen als vollständige in fünf Klassen, die ihre Bezeichnung „nit *ab eruditione et dignitate* der Knaben haben sollen, da die Gelehrtesten

in primam, die nächsten *in secundam* u. s. f. gesetzt werden," sondern, wie heute noch in Württemberg, von unten nach oben. Innerhalb der Klassen werden dann die Schüler wieder in Dekurien abgeteilt. In der ersten Klasse lernen sie (lateinisch) lesen, an den *Quaestiones Grammaticae,* einem Auszug aus Melanchthons Grammatik, die Elemente der lateinischen Grammatik und täglich zwei Vokabeln, die sie in ein Heft einzutragen haben; auch beginnt man mit der Lektüre der Catonischen Sprüche. In der zweiten Klasse handelt es sich in erster Linie um Deklination und Konjugation, die grammatisch erlernt und an der Lektüre geübt werden müssen; daran reiht sich die Etymologie, deren Gebrauch der Lehrer „auf das kindest anzeigen" soll, damit die Knaben Lust und Liebe dazu gewinnen und nit davon abgeschreckt werden; auch das Lateinsprechen soll hie anfahen, „welches leichtlich von statten geht, wenn man die Jugend dazu anhält, daß sie allwegen im Deklinieren und Konjugieren das Teutsch darzutun." In der dritten Klasse fährt man mit Etymologie und Syntax fort, die Lektüre erstreckt sich auf Fabeln Äsops nach der Ausgabe des Camerarius, auf Briefe Ciceros und auf Terenz, für dessen Behandlung übrigens besondere Vorsichtsmaßregeln vorgeschrieben werden. Hier soll auch mit den *exercitia styli* begonnen werden, zur Einübung der Syntax und im Anschluß an „die nächst gehörten *Lectiones*", damit die Knaben „ein Anleitung haben, die *Phrases authorum* aus gehörten *Lectionibus* desto leichter zu imitieren." In der vierten Klasse folgt neben der Syntax die Prosodie; die Lektüre von Ciceros Briefen und Terenz wird fortgesetzt, dazu kommen Cicero *de amicitia* und *de senectute;* die Stilübungen werden „schärfer"; und zugleich beginnt hier der griechische Unterricht. Dieser wird in der fünften Klasse so gefördert, daß neben dem Neuen Testament Fabeln Äsops, Isokrates und Xenophons Kyrupädie gelesen werden können. Im Lateinischen tritt an die Stelle der Grammatik, die nun absolviert ist und repetiert wird, die Dialektik und Rhetorik; dafür werden die Lehrbücher Melanchthons oder ein Auszug aus denselben benützt; zur Illustration der Rhetorik durch Beispiele dienen Reden aus Livius und von Cicero, die eigentliche Lektüre bilden Virgil und *Ciceronis officia.* Die Exerzitien werden hier zu Vorübungen für die späteren Deklamationen und haben sich daher ausschließlich an Cicero zu halten. Als weitere Fächer kommen selbstverständlich Religion und Musik hinzu.

In Wirklichkeit gab es aber nur zwei so vollständig eingerichtete fünfklassige Anstalten in dem kleinen Staat, die Pädagogien in Stuttgart und in Tübingen mit fünf Klassenpräzeptoren und einem Pädagogarchen an der Spitze; die übrigen Partikularschulen brachten es selten über mehr als zwei, höchstens drei Klassen hinaus. Neben jenen beiden Vollanstalten standen aber noch die Klosterschulen, in welche einige früher bestandene Klöster umgewandelt wurden und die den Zweck hatten, „Kirchendiener zum Lehr- und Predigtamt" mit den nötigen Vorkenntnissen auszurüsten. Die Aufnahme war an die Erstehung einer Prüfung geknüpft. Der Lehrplan war, abgesehen von stärkerer Betonung des religiös-theologischen Unterrichts, etwa derselbe wie in den beiden obersten Klassen der Pädagogien, die Disziplin und Zucht eine klösterlich strenge. Von hier er-

folgte dann nach bestandener Aufnahmeprüfung der Übertritt in das Stipendium („Stift") zu Tübingen, so genannt, weil für die Aufgenommenen ebenso wie in den Klosterschulen alles unentgeltlich war. War dadurch zunächst nur für die Kirche und Schule gesorgt, so sollte auch das weltliche Regiment nicht ganz leer ausgehen. Um den Adel des Landes, der dazu „fürnämlich gewidmet und verordnet ist im heiligen Römischen Reich", für das Studium zu gewinnen, sollten einer Anzahl adliger Knaben während ihrer Schulzeit Stipendien verliehen, ihrer zwanzig in Tübingen zum Besuch des Studiums der *Prinçipia juris* „beisammen unter gemeinsamer Disziplin" untergebracht und verköstigt, etliche von ihnen auch noch auf Staatskosten auf Reisen außer Lands geschickt werden.

Für die Tüchtigkeit der Schulpräzeptoren wurde durch eine Prüfung derselben vor der Anstellung Sorge getragen; denn noch immer galt, was Schmidt von Toxites sagt: „weil er nicht Magister war, konnte er kaum auf etwas anderes Anspruch machen als auf eine Schulmeisterstelle." Freilich, müssen wir hinzufügen, wurde es auch mit der Einführung einer Lehrerprüfung darin nicht wesentlich anders und besser, zumal da sich dieselbe nicht nur „sonderlich auf die Grammatik", sondern vor allem auch auf die „Pietät der Augsburgischen Konfession" erstreckte. Auch für den Unterhalt der Lehrer wurde durch Überlassung des Schulgelds und „eine gewisse notdürftige Kompetenz" etwas mehr als bisher gesorgt. Die Inspektion über die Schulen wurde einem Ortsschulrat übertragen, in dem der Pfarrer die Hauptperson war.

Nimmt man zu diesen Bestimmungen voll Klarheit und Zielbewußtheit noch den Geist und den pädagogisch richtigen Takt hinzu, der das Ganze durchzieht, so wird man diese württembergische Schulordnung mit Koldewey wohl als „eines der vortrefflichsten Schulgesetze" rühmen dürfen, die in Deutschland jemals in Geltung gestanden haben. „Ein tiefes Verständnis für die Bildungsbedürfnisse der Zeit, eine eingehende Kenntnis des Unterrichtsbetriebs, ein warmes Herz für das Gedeihen der Jugend und ein klarer Einblick in die Leistungsfähigkeit eines heranwachsenden Knaben treten darin in gleicher Weise hervor; die Bildung des Verstands und die des Gemüts, die Forderungen der Wissenschaft und die der Gottesfurcht kommen darin zu ihrem Rechte, ohne daß die eine die andere in ungebührlicher Weise zurückdrängte; in den Vorschriften über die Schulzucht finden sich Ernst und Milde in glücklicher Weise miteinander verschmolzen." So bedeutet diese Schulordnung einen wesentlichen Fortschritt über den sächsischen Schulplan Melanchthons hinaus und vermeidet mit Glück die Übertreibungen und Schwächen der Sturmschen Schule in Straßburg, an die sie ja im einzelnen vielfach erinnert; aber es ist doch ein selbständiger Geist, der hier gewaltet hat, ein Geist pädagogischer Weisheit, dessen Werk darum auch die Stürme der Zeit überdauert hat und in seinen Grundzügen jetzt noch dem württembergischen Schulwesen als solider Kern zu Grunde liegt. Der Wert einer guten Tradition für die Schule offenbart sich hier deutlich.

Kein Wunder, daß diese staatliche Regelung des Schulwesens in Württemberg auch anderen deutschen Staaten zum Muster diente. So

fußte die Kirchenordnung des Herzogs Julius von **Braunschweig** vom Jahre 1569 in dem Abschnitt „von den Schulen" auf dieser württembergischen Vorlage, so sehr, daß nicht einmal die notwendigen sprachlichen und sachlichen Änderungen konsequent durchgeführt wurden und z. B. neben der norddeutschen Klassenbezeichnung von oben nach unten die umgekehrte schwäbische gelegentlich stehen blieb. Vielleicht ist die Beteiligung des Tübinger Kanzlers Jakob Andreä an ihrer Abfassung für diesen engen Anschluß maßgebend gewesen; derselbe hat auch die Lippesche Kirchenordnung in dem gleichen Sinn revidiert. Ganz besonders wichtig aber wurde, daß auch die **kursächsische Kirchenordnung** vom Jahr 1580 das Schulwesen ganz nach württembergischem Muster ordnete und sich vielfach wie die braunschweigische wörtlich an dieses Vorbild anschloß. Doch sind die Abweichungen hier größer als dort. Namentlich treten in Kursachsen an die Stelle der württembergischen Klosterschulen, die nur für künftige Kirchen- und Schuldiener bestimmt sind, die schon seit 1543 bestehenden drei Fürstenschulen zu Meißen, Pforta und Grimma, „auf daß es mit der Zeit an Kirchendienern und anderen gelehrten Leuten nicht Mangel gewinne." Sie schließen sich an die dritte Klasse der Partikularschulen an und haben selbst wieder drei Klassen, von denen jedoch die erste nur dazu dient, die schlecht vorbereiteten Schüler vor allem grammatisch auf die erforderliche Höhe für die Teilnahme am Unterricht der zwei obersten Klassen emporzuheben. Was diese Schulen auszeichnet, ist eine sehr umfangreiche lateinische und griechische Lektüre und das Dringen auf „zierliches Lateinreden", wofür Cicero das einzig zulässige Muster darbietet. Schon in der zweiten Klasse tritt neben die Musik auch die Arithmetik; in der dritten kommt für eine Art Selekta („wenn etliche Knaben in der lateinischen und griechischen *Grammatica*, desgleichen in denen *Questionibus Dialecticae* und *Rhetoricae* wohl abgerichtet") die Lektüre etlicher *Quaestiones de Sphaera et primis Rudimentis Astronomiae M. Thomae Blebelii* hinzu. Auch für hebräischen Unterricht wurde gesorgt. Gegenüber dem vorwiegend theologischen Geist der württembergischen Klosterschulen weht in dieser Unterrichtsordnung für die sächsischen Fürstenschulen mehr gelehrte Philologenluft. Es ist das für die Entwicklung des Schulwesens in den beiden Ländern bedeutsam geworden und geblieben: noch im letzten Jahrhundert ist die Tübinger Schule eine theologische, und ist Leipzig eine Hauptpflanzstätte philologischer Studien gewesen.

Die übrigen zahlreichen Schulordnungen für kleinere protestantische Länder Deutschlands und namentlich für einzelne Städte aus der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts darf ich umsomehr übergehen, als sie wenig Neues bieten und dieses Neue wesentlich nur lokalgeschichtliches Interesse hat. Dagegen müssen wir zur Vervollständigung des Bildes unsere Blicke noch über die Grenzen Deutschlands hinausrichten auf die anderen protestantischen Länder, soweit sie für eine Geschichte der Pädagogik in Betracht kommen.

Ueber Trotzendorf, Neander und Wolf s. vor allem Schmids Geschichte der Erziehung Bd. 2, 2. Die Goldberger Schulordnung findet sich in Vormbaum, Evangelische Schulordnungen Bd. I (Gütersloh 1860); ebendaselbst auch die andern in diesem Paragraphen

besprochenen; dazu G. Mertz, Das Schulwesen d. d. Reformation im 16. Jahrhundert, 1902. C. Schmidt, Michael Schütz genannt Toxites. Leben eines Humanisten und Arztes aus dem 16. Jahrhundert, 1888. Koldewey, Braunschweigische Schulordnungen (*Monum. Germ. Paedag.* I und VIII) und ders., Geschichte des Schulwesens im Herzogtum Braunschweig, 1891. O. Schanzenbach in d. Festschrift d. Eberh. Ludwigs-Gymn. zu Stuttgart, 1886.

12. In der Schweiz lagen die Verhältnisse zunächst ähnlich wie in Deutschland. Von Basel aus hatte sich der Humanismus verbreitet und auf die bestehenden Schulen Einfluß gewonnen. So war Zwingli erst Humanist gewesen, ehe er Reformator wurde; aber auch als solcher hat er die „Heiden“, einen Aristides und Sokrates und Cato nicht verleugnet, d. h. nicht zur Hölle verdammt. Und so vollzog sich denn auch die Schulreform in Zürich ohne Lücke und Bruch. Die beiden lateinischen Schulen am Großmünster und am Fraumünster wurden von protestantisch gesinnten Humanisten, *ludimoderatores,* geleitet; die Aufsicht und Sorge übernahm der Staat, indem er die eingezogenen Klostergüter größtenteils zu Schulzwecken verwendete. Über ihnen baute sich seit 1525 — ähnlich wie in Straßburg — ein *Lectorium* (*lectiones publicae*) auf, an dem Zwingli selbst einen Teil der theologischen Vorlesungen übernahm; dasselbe entwickelte sich mehr und mehr, bis es, etwa gleichzeitig mit Straßburg, 1560 von der Schule losgelöst und selbständig wurde. Der Hauptzweck dieser Einrichtung war die Heranbildung tüchtiger Theologen und Pfarrer, und dieser vereinigte sich dann mit der humanistischen Vorliebe Zwinglis speziell für das Griechische. Diese tritt auch in der kleinen für seinen Stiefsohn Gerold Meyer von Knonau verfaßten Schrift: *praeceptiones pauculae, quo pacto ingenui adolescentes formandi sunt?* (1523) deutlich hervor, die im übrigen zu den besten pädagogischen Schriften der Zeit gehört. Daß sich Zwingli in ihr der dekalogischen Einteilung in Pflichten gegen Gott, gegen sich selbst und gegen andere bedient, ist für die praktische Seite seines Wesens charakteristisch: daher legte er auch mehr Gewicht auf die Erziehung als auf den Unterricht. Andererseits war er aber auch wieder Humanist; damit hängt die völlige Vernachlässigung der deutschen Schulen zusammen, von denen zu seiner Zeit in Zürich noch nicht die Rede ist. Was Zwingli begonnen, setzte dann sein Nachfolger Bullinger (1504—1575) mit Erfolg fort; er gab den Züricher Schulen die erste „Ordination und Ansähen“ (1532) und erhielt sie, solange er lebte, auf respektabler Höhe; die neue Schulordnung von 1560 verrät deutlich Sturmschen Einfluß. Aber es war keine sklavische Abhängigkeit; das zeigt z. B. die Bestimmung: „keiner soll angenommen werden, ee er Tütsch habe geleert läsen und schriben, sei es in *Schola germanica aut alias*“.

Noch direkter als Zürich unterstand Basel der Einwirkung von Straßburg. Thomas Platter (1499—1582), ein Schüler von Sapidus an der Schlettstadter Schule zur Zeit ihrer Blüte, von dessen Bachanten- und „Schützen“zeit ja schon die Rede war, hatte die Schulen direkt nach dem Muster des Sturmschen Gymnasiums organisiert. Die Vereinigung der drei vorhandenen Stadtschulen zu einer einzigen großen Anstalt, die er anstrebte, kam freilich erst nach seinem Tode, im Jahre 1588 zu stande, und die hier seit 1459 bestehende und vom Geist des Erasmus erfüllte Universität suchte den Unterschied zwischen Schule und Hochschule auch

im Lehrplan und in der Auswahl der klassischen Lektüre von vornherein zu betonen und festzuhalten. Jene Verquickung von oberem Gymnasium und philosophischer Fakultät, wie wir sie in Straßburg gefunden haben, war nur auf neuem Boden in vollem Umfang möglich.

Zwinglis Wirken und Leben war zu jäh abgebrochen worden, als daß sein praktischer Schweizersinn und seine freien und feinen Humanistenanschauungen auch in der Schule maßgebend hätten zur Geltung kommen und sie bleibend hätten beeinflussen können. Und in Genf betonte Calvin die Erziehung und Disziplinierung der Erwachsenen zu sehr, als daß er dasselbe Gewicht wie Luther auf die Erziehung der Jugend hätte legen wollen. Doch beschloß auch hier der große Rat, gleich nach der Einführung der Reformation im Jahr 1536, eine Schule zu gründen; aber erst 1558 kam es nach allerlei Versuchen und Schwankungen zur definitiven Verwirklichung des Planes. Eine siebenklassige Schule wurde eingerichtet, deren Lehrplan von Calvin und Beza, der sich zu ihm ähnlich verhielt wie Melanchthon zu Luther, entworfen war. Derselbe schloß sich in allem Wesentlichen an das Sturmsche Muster an, das Calvin in Straßburg selbst kennen gelernt hatte. Doch fällt die Forderung auf: „*comparant tousjours le François avec le Latin*"; auch fehlt in dieser sittenstrengen dem Theater abgeneigten Stadt Calvins Terenz, dafür werden die Historiker mehr betont als bei Sturm; und daß die Dialektik vor die Rhetorik tritt, weist vielleicht auf eine prinzipielle Verschiedenheit hin, die aber offenbar mehr nur gefühlt als bewußt im übrigen nicht zum Ausdruck kommt. Die Strenge der Zucht und die Anordnung eines viermaligen obligatorischen Kirchenbesuchs der Schüler entsprach der calvinischen Anschauung von Disziplin und Gottesdienstordnung überhaupt. In Mathurin Cordier hatte die Schule einen trefflichen Rektor und Lehrer.

Auch in Genf verband sich mit der Schule eine Akademie, die bald zu hoher Blüte gelangte und als Seminar für Geistliche eine Art theologischer Mutter- und Musteranstalt für alle reformierten Länder geworden ist: hier wurden jene eisernen Charaktere herangebildet und erzogen, die den Protestantismus in Schottland und Frankreich stark gemacht und über alle Stürme der Zeit hinweg gerettet haben. Die republikanische Verfassung nötigte übrigens dazu, daß diese ursprünglich zur Heranbildung von Geistlichen bestimmte Anstalt alsbald auch die Ausbildung der Jugend für Stadt und Staat mit übernahm. So ist der Gang der Dinge auf reformiertem Boden dem in lutherischen Gebieten wesentlich entgegengesetzt: dort geht es aus der Enge der kirchlichen Bestimmung hinaus in die Weite des politischen Lebens, was wohl zum Teil auch mit der Bedeutung der Jurisprudenz in den romanischen Ländern zusammenhing, wie ja Calvin selbst zuerst Jurist gewesen war und noch als Reformator ein durchaus juristischer Geist geblieben ist; hier dagegen folgte rasch genug eine Verengung der ursprünglich weit und frei gedachten Institutionen im Zusammenhang mit der Verknöcherung des protestantischen Gedankens zu unfreier Orthodoxie.

Endlich noch ein Wort über England. Hier hat der Humanismus später und langsamer Boden gefaßt als auf dem Festland. Um so interessanter ist die rein humanistische Schöpfung der St. Paulsschule in

London, die John Colet, Dekan an St. Paul, 1512 gegründet und für die Erasmus mehrere Lehrbücher geschrieben hat. Ihr Ziel war das echt humanistische: daß die Schüler „nächst der Furcht Gottes jederzeit in guter Literatur sowohl im Lateinischen als im Griechischen gelehrt und auf solche Auctores gewiesen würden, welche die wahre römische Beredsamkeit mit der Weisheit verknüpft haben". Doch werden neben den klassischen auch christliche Schriftsteller gelesen und unter diesen ausdrücklich auch des Erasmus *Institutum christiani hominis* genannt. Von den Lehrern verlangte Colet sittliche und wissenschaftliche Tüchtigkeit, wofür sie auch mehr als den damals üblichen Hungerlohn, ein wirklich auskömmliches Gehalt bekommen sollten. Das Bedeutsamste aber ist, daß der geistliche Stifter, der selbst *castissime vixit,* verheiratete Lehrer, d. h. also Nicht-Priester bevorzugte und das Patronat der Schule nicht in die Hände von Geistlichen, sondern von wohlhabenden Bürgern Londons legte, zwei Maßregeln, durch welche die Unabhängigkeit dieser Schule von der Kirche ausgesprochen war. Mehr an den italienischen als an den deutschen Humanismus erinnert die der körperlichen Entwicklung der Jugend geschenkte Aufmerksamkeit, wie es übrigens der englischen Sitte damals schon entsprechen mochte. Mit Erasmus war endlich auch Thomas Morus befreundet, dessen *Utopia* die früheste und tiefste Beeinflussung des englischen durch den Geist des klassischen Altertums verrät und beweist, wie modern im Grunde doch diese ganze neue Bildung gewesen ist: das Büchlein wurzelt in Platons Republik und anticipiert die kühnsten Gedanken des neuzeitlichen Sozialismus und Kommunismus.

Dagegen war die Reformation in England ein von außen und von oben Kommendes, darum hat sie hier zunächst auch weniger intensiv als in Deutschland auf die Umgestaltung des ganzen Lebens eingewirkt. So kommen auch die Universitäten nicht los von den Banden des Alten, selbst der humanistische Geist berührte sie nur oberflächlich, im Grund ihres Wesens blieben sie noch lange genug scholastisch. Und formal humanistisch war auch der Unterrichtsbetrieb auf den sogenannten Grammatikschulen; die Verbindung von christlichem und klassischem Geiste, wie sie Colet angestrebt und in seiner Schule verwirklicht hatte, scheint in den protestantisch gewordenen Schulen Englands wenig gepflegt worden zu sein: im College zu Eton ist ums Jahr 1560 ein eigentlicher Religionsunterricht vermutlich überhaupt nicht erteilt worden. Auch der griechische Unterricht trat zurück; und daß man am Ausdruck *„praelegere"* für die Tätigkeit der Lehrer festhielt, weist auf ein mechanisches Tun und bei den Schülern auf ein vorwiegend rezeptives Verhalten hin. Vielleicht dürfen wir daraus schließen, daß die Verse, in denen 44 Etonianer die mit dem Altertum wohl bekannte und in seiner Gestalten- und Gedankenwelt mit Leichtigkeit sich bewegende Königin Elisabeth zu Neujahr 1560 angesungen haben, ebensowenig selbständig von ihnen angefertigt worden sind, wie die Deklamationen der Wittenberger Studenten. Die dramatischen Aufführungen sind ausdrücklich dazu bestimmt, daß *„iuventus tum actioni tum pronunciationi decenti melius se assuescat."* Der Lust und Freude des Spiels gibt eine recht barbarische Disziplin mit einem besonderen

flogging-day einen düsteren Hintergrund. Nicht vergessen wollen wir übrigens, daß einer solchen Grammatikschule zur Zeit der Königin Elisabeth auch Shakspeare angehört hat; das Beste, sein Genie, verdankt er freilich der Natur, der Schule aber doch die Berührung mit humanistischer Bildung und die Kenntnis des klassischen Altertums, soweit sie uns in seinen Dramen entgegentritt; gerade weil man den Humanismus etwas äußerlich betrieb, las man mehr und griff in der Lektüre höher, so wurde für den Dichter ein Gewinn, was für andere nachteilig sein mochte.

Unter den pädagogischen Theoretikern Englands ist in erster Linie zu nennen Roger Ascham (1516—1568), der eine Zeitlang (1548—1549) Lehrer der Prinzessin Elisabeth gewesen ist und sich in dem konfessionellen Herüber und Hinüber jener Tage wenig charaktervoll gezeigt hat. Seine nach seinem Tod, im Jahr 1570 veröffentlichte Schrift „*The Scholemaster*" ist auf junge Gentlemen berechnet, weshalb sie sich unter anderem eingehend mit der Frage nach dem Nutzen der Reisen ins Ausland beschäftigt. Das Ziel der Erziehung sieht er darin, die Kinder mit den nötigen Kenntnissen auszustatten und sie zu sittlich tüchtigen Menschen zu machen. Daher wendet er sich mit scharfer Kritik gegen die *grammar schools*, an denen er ebenso die strenge Behandlung der Kinder wie die schlechte Unterrichtsmethode zu tadeln hat. In seinen Anweisungen über die Methode des lateinischen Unterrichts zeigt sich Ascham vielfach von seinem Freund Sturm abhängig, mit dem er in eifriger Korrespondenz gestanden und dessen Lehre von der *imitatio* ihm besonders imponiert hatte. Dagegen hat seine Beschreibung der *versio* und *retroversio* etwas Originelles und nimmt gewisse Neuerungen des 17. Jahrhunderts schon vorweg; auch seine Warnung vor dem zu frühen lateinisch Reden der Knaben untereinander ohne Aufsicht (*loquendo male loqui discunt*) ist überraschend verständig. Höher als das Lateinische stand ihm übrigens das Griechische, sagt er doch: „Cicero allein und noch einen oder zwei andere Lateiner, ausgenommen, besteht die ganze römische Literatur und Weisheit doch nur aus zusammengeflickten Fetzen und Lappen im Vergleich mit schönen, feingewebten griechischen Prachttüchern." Und unter Berufung auf griechische Sitte hat er in seinem „*Toxophilus*" das Bogenschießen in England mit Erfolg heimisch zu machen gesucht und überhaupt den Wert körperlicher Übungen entschieden betont. Hier wie in seinem pädagogischen Werke zeugt die Wahl der englischen statt der lateinischen Sprache für die populäre Tendenz seiner Schriftstellerei.

Ähnlich wie bei Ascham klingt auch in der von ihm beeinflußten Schrift Richard Mulcasters von 1581: *Positions wherin those primitive circumstances be examined, which are necessarie for the training up of children, either for skill in their booke, or health in their bodie* manches Moderne an und durch. Fast ein Drittel des Ganzen ist der Besprechung der körperlichen Übungen gewidmet; doch ist er gerade hiebei wenig selbständig. Auch er denkt vor allem an den jungen Gentleman und bespricht daher eingehend die Frage: ob öffentliche oder Privaterziehung vorzuziehen sei? Er entscheidet sich für die erstere. Vor dem Eintritt

in die Grammatikschule verlangt er für alle Unterricht in der Muttersprache. Gegen Aschams absprechendes Urteil verteidigt er die Mathematiker und den Nutzen der mathematischen Studien. Hinsichtlich der Universitäten dringt er auf gründliche Umgestaltung auch nach der Seite hin, daß an ihnen ein besonderes College zur Heranbildung von Lehrern eingerichtet werden solle. Gerade diese letzteren Vorschläge blieben freilich nur Theorie und Wunsch.

Ueber Zwingli und Zürich O. Ernst, Geschichte des Zürcherschen Schulwesens bis gegen das Ende des 16. Jahrhunderts, 1879. H. Masius, Artikel „Zwingli" in Schmids und R. Stähelin in Herzogs Real-Enzyklopädie. A. Baur, Zwinglis Theologie, ihr Werden und ihr System 1885/89. Ueber Calvin F. W. Kampschulte, Johann Calvin, seine Kirche und sein Staat in Genf, I 1869; und Alb. Lange in Schmids Enzyklopädie. Ueber die Schule Colets zu St. Paul berichtete K. Hartfelder, Das Ideal einer Humanistenschule, auf der 41. Philologenversammlung zu München 1891 (s. Verhandlungen). Ueber Ascham und Mulcaster findet sich Näheres in Schmids Gesch. d. Erziehung 3, 1; über den ersteren vgl. Kirsten, Ueber A.s Leben und Schriften, 1857, A. Katterfeld, Roger Ascham. Sein Leben und seine Werke. Mit besonderer Berücksichtigung seiner Berichte über Deutschland aus den Jahren 1550—1553, Straßburg 1879, und Gerh. Weidemann, R. A. als Pädagoge. Diss. 1900. Zu Mulcaster s. Th. Klär, Leben und Werke Rich. Mulcasters. Diss. 1893. Ueber den Zusammenhang zwischen der Utopie des Morus und seinem Humanismus vgl. meine Rede am 27. Januar 1889: Thomas Morus und seine Schrift von der Insel Utopia, und meine Einleitung zu der Ausgabe seiner Utopia von V. Michels, 1895. Hier mag auch eine Stelle finden, was Alois Brandl in seinem „Shakspere" (1894) über die Schulzeit des Dichters berichtet: „Sh. lernte Latein, wozu ja die freie Grammatikschule der Stadt Gelegenheit bot. So hat sich auch ein anderer Stratforder Bürgerssohn, Thomas Quiney, später Weinhändler und Shaksperes zweiter Schwiegersohn, Sprachkenntnis und große Gelehrsamkeit erworben, wie Dr. Hall, sein Schwager, bezeugt. Der Unterricht in solchen Anstalten war hauptsächlich auf die Aneignung lateinischer Sätze und Sentenzen gerichtet, deren die damals übliche Grammatik von Lily eine große Anzahl enthielt; ein Vers aus Terenz hat sich daraus so fest in Shaksperes Gedächtnis eingeprägt, daß er ihn nach Lilys fehlerhafter Lesart in den Eingang der „Zähmung der Widerspenstigen" verwob. Die Lehrer jener Zeit werden uns vielfach als Pedanten geschildert, welche die Schwächen ihrer Methode mit dem Prügelstock auszuwetzen suchten. Im Stratforder Gymnasium, wie man nach unsern Begriffen ungefähr sagen kann, lehrten in Shaksperes Knabenjahren zwei Geistliche ganz unberühmter Art, welche ihm später bei mancher Spottfigur eines kläglich despotischen Pädagogen vorgeschwebt haben mögen, beim Pfarrer Evans mit seinem *hig, hag, hoc* in den „Lustigen Weibern" und beim Schulmeister Holofernes in „Verlorner Liebesmüh", der das *b* in *doubt* durchaus gesprochen haben will. Auch die Lektüre der Klassiker wird unter ihrer Anleitung nicht sehr anregend gewesen sein; Shakspere läßt seinen Holofernes von Ovid, Horaz und dem neulateinischen Eklogendichter Mantuanus, welche damals die beliebtesten Schulautoren waren, in einer Weise schwärmen, die läppisch genug klingt. Das Ergebnis des Unterrichts ist von Ben Jonson mit den Worten: „wenig Latein und noch weniger Griechisch" geschildert worden. Immerhin hat Shakspere namentlich mit Ovid und Seneka im Original eingehende Bekanntschaft gemacht, und in seinen Jugenddramen manchen Vers aus ihnen wörtlich zitiert. Bedeutsamer noch war es, daß ihm hiemit ein lebendiges Interesse für das Altertum überhaupt eröffnet wurde. Es liegt im geheimnisvollen Zusammenhange zwischen Literatur und Sprache, daß, wer einmal ein Stück Urtext gelesen, für die Uebersetzung eine ganz andere Aufnahmsfähigkeit mitbringt; für Schiller und Goethe war das bischen Schulgriechisch der Zauberstab, unter dem ihnen der Vossische Homer in Grün und Blüten schoß; schwerlich hätte Shakspere ohne Gymnasium die Plutarch-Uebersetzung so erfaßt, daß ihm drei Römerdramen daraus erwuchsen. Und selbst für das tiefere Verständnis der heimischen Literatur war das der alten ein unentbehrlicher Schlüssel — so war sie seit zwei Jahrhunderten mit antikem Stoff und Geist durchtränkt. Seit Chaucer, den man mit Recht den Vater der englischen Kunstpoesie nennt, hatte sie teils aus Virgil und Ovid selbst, teils aus deren italienischen und französischen Schülern die frischen Blumen der Rhetorik, die Architektur des Stils, die Bedeutsamkeit des Inhalts sich angeeignet, die für Shaksperes Schaffen das höhere Handwerkszeug abgab, die dichterische Sprache, deren Mangel auf unsere deutschen Dramatiker jener Zeit so verhängnisvoll drückte; und um so leichter konnte er sie beherrschen lernen, als er sie nicht bloß aus zweiter, sondern auch aus erster Hand empfing. Endlich bewegten sich die Gesellschaftskreise, auf deren Beifall es ihm ankommen mußte, vor allem der Hof, in einer Welt von antiker Mythologie und Citatenfreude; Königin Elisabeth, sehr bewandert in Sophokles und Isokrates, gab das Bei-

spiel, ließ sich in Kenilworth als olympische Gottheit und von einer Schar Dichter als Diana, Luna, Cynthia feiern und sah lateinischen und griechischen Dramenaufführungen mit staunenswerter Geduld zu, während sie die Sänger der alten Balladen den Vagabunden gleichstellte. Gestalten wie Sokrates oder Prometheus verkörperten für die Gebildeten die Vollkommenheit humanen Strebens; Anspielungen auf sie mußten einem führenden Geiste verständlich sein und zu Gebote stehen. Zu all dem gab ihm die Lateinschule den unmittelbaren Schlüssel: Shakspere empfand es dankbar, während er wildwüchsige Roheit und Dummheit bei jeder Gelegenheit geißelte. Der widerliche Kommunist Cade in „Heinrich VI" Teil 2, selber des Lesens und Schreibens unkundig, läßt den Lord Say lynchen, bloß weil dieser Latein kann, eine Lateinschule errichtet und durch den Bau einer Papiermühle das Bücherdrucken befördert hat; deutlich hört man aus Says Verteidigungsrede das Lob des Dichters für solch verdienstliches Tun:

„Gelehrten Männern gab ich große Summen,
Weil Buch und Schrift beim König mich befördert,
Und weil ich sah, es sei Unwissenheit
Der Fluch von Gott und Wissenschaft ein Fittich,
Womit wir in den Himmel uns erheben."

III. Humanismus und Katholizismus.

13. Im Kampf gegen die Scholastik war der Humanismus groß geworden; schon darum ist seine Verbindung mit dem Protestantismus eine auf Waffenbrüderschaft beruhende, natürliche. Auf der andern Seite ist aber auch nicht zu vergessen, daß er vor der Reformation auf katholischem Boden geworden ist und existiert hat, und daß sein bedeutendster Vertreter Erasmus in seiner geistesaristokratischen Feinheit wenig Freude hatte an dem groben sächsischen Bauernsohn und sich in seiner humanistischen Frömmigkeit dem optimistischeren katholischen Pelagianismus doch noch näher verwandt fühlte als dem lutherischen Sündenbewußtsein und der das *servum arbitrium* voraussetzenden Rechtfertigung allein durch den Glauben. Und auch persönliche Beziehungen aller Art wiesen Männer wie Erasmus auf die Seite der katholischen Kirchenfürsten. So ist es zum mindesten kein Widernatürliches, wenn der inmitten der katholischen Welt entstandene Humanismus auch in den katholisch bleibenden Ländern mehr und mehr Boden gewann und schließlich von den Jesuiten selbst wieder als Waffe in ihrem Kampf gegen die Ketzerei des Protestantismus verwendet wurde.

In Italien blieb die Pädagogik auch im 16. Jahrhundert durchaus humanistisch. Das zeigt die 1533 erschienene Schrift des Kardinals Jacobus Sadoletus (1477—1547) *de liberis recte instituendis*, die in dialogischer Form und in menschlich schönem und freiem Geiste zuerst die sittlich religiöse Erziehung ausführlich bespricht und hiebei namentlich auf die Gewohnheit und Gewöhnung rekurriert. Dieser wichtigste Teil der Erziehung, zu der auch die körperliche gehört, ist wesentlich Sache der Eltern, während beim Lernen ein Lehrer den Vater zu unterstützen hat. Das Lernen angenehm zu machen ist eines der ersten Erfordernisse. Hauptgegenstand ist das Lateinische; doch erkennt Sadolet an, daß die *oratio* nur *instrumentum* sei und gibt in der Philosophie vor allem den Griechen den Vorzug. Aber als Muster und Vorbild steht ihm doch Cicero im Mittelpunkt des Unterrichts, ihn müsse man nicht nur lesen, sondern geradezu „verschlingen". Um der Sprache willen läßt er sich auch Terenz und Plautus zur Lektüre gefallen, und so verstehen wir, daß er gegen

Platons Rigorismus den Dichtern gegenüber entschieden protestiert. Das alles ist, wie man sieht, allgemein humanistisch gedacht, ein spezifisch Katholisches oder Kirchliches tritt in dem Dialog nirgends zu Tage.

Viel bedeutender und origineller als Sadolet und von weit größerem Einfluß auf seine Zeitgenossen wie auf die ganze weitere Entwicklung der Pädagogik ist der Spanier Ludwig Vives. 1492 in Valencia geboren, verließ er seine Heimat als Schüler und Anhänger der Scholastik, von der er nicht schon in Paris, sondern erst in Brügge unter dem Einfluß von Erasmus den Übergang zum Humanismus gefunden zu haben scheint. Dagegen blieb er, wie dieser sein Meister, der alten Kirche treu, so frei er sich auch ihrer Wissenschaft und ihrer ganzen Anschauungsweise gegenüber fühlte und äußerte. 1540 ist er in Brügge gestorben, nachdem er mehreremale in England gewesen war, wo er nicht nur zum Hof, sondern vor allem auch zu dem humanistisch gebildeten Thomas Morus in nahe Beziehungen trat. Und wie die sozialistische Utopie des englischen Kanzlers auf sehr realem Hintergrund ruht, so interessierten auch den spanischen Humanisten aktuelle soziale Fragen aufs lebhafteste. Sein Büchlein *de subventione pauperum sive de humanis necessitatibus* zeigt ihn uns als einen ganz modern gerichteten Menschen, der die Armenpflege dem Staat oder der Gemeinde zuweisen und im Gegensatz zu dem mittelalterlichen Glauben an die Verdienstlichkeit der Armut dem Bettel- und Vagantenunfug ein Ende machen und den Gabenempfänger zum Arbeiter emporheben wollte. Dieser Mann, der persönlich vielfach als Lehrer und Erzieher tätig war, trat in seinem Hauptwerk *de disciplinis* literarisch für eine Reform des Unterrichtswesens seiner Zeit ein. Er erkennt die Verdorbenheit desselben und untersucht zunächst die Ursachen dieses mißlichen Zustandes in der richtigen Erwägung, daß man zuerst jene aufsuchen müsse, um Abhilfe dagegen zu finden. Dabei ist bezeichnend, wie er sittliche Mißstände, vor allem den Hochmut der Gelehrten selber, dafür verantwortlich macht. Insbesondere richtet sich der Angriff gegen die Dialektik und die scholastische Art, sie zu allerlei Fechterstreichen zu mißbrauchen; in der Rhetorik verwirft er dagegen das zu viel von *imitatio* bei den Humanisten, er nennt diese Jagd auf leere Phrasen eine *decerptio* und verspottet die *Ciceroniani* als Affen. In Naturphilosophie und Ethik bekämpft er die Alleinherrschaft des Aristoteles, dessen weltlicher Sinn ihm als Grundlage einer christlichen Weltanschauung nicht zusagt. Denn um eine solche ist es Vives positiv zu tun, wie ja der zweite Teil seines Werkes den Titel führt *de tradendis disciplinis seu de institutione christiana*: die Religion ist für den Menschen das Notwendigste, das Ziel ist Gott, der Weg dazu die Liebe. Und nun erst wendet er sich der eigentlichen Pädagogik zu, ventiliert zuerst die Frage, ob Schul- oder Hofmeistererziehung und entscheidet sich in der Theorie für jene, in Praxi aber, bei dem jetzigen kläglichen Zustand derselben, hält er diese für wünschenswerter. Gleichwohl geht er näher auf die Schulen ein, fordert für sie einen gesund gelegenen Platz außerhalb der Stadt und tüchtige, vor allem auch moralisch hochstehende Lehrer. Denn das Ziel des Lernens ist auch ihm, *ut sapientior fiat iuvenis ac inde melior*; dazu ist auch das

Achten auf die körperliche Gesundheit notwendig und eine liberale Behandlung der Kinder seitens der Lehrer unerläßlich; Überbürdung ist vom Übel. In jeder Stadt soll eine Schule sein, die Lehrer aber müssen öffentlich besoldet werden, daß zwischen ihnen und den Schülern kein Geldverhältnis stattfinde. Zum Studium sind nicht alle befähigt, daher sind die Schüler vorerst nur probeweise aufzunehmen und erst nach sorgfältiger Prüfung ihrer Begabung dem Studium zu überweisen; und auch hier brauchen nicht alle alles; eine wirklich umfassende Lektüre klassischer Autoren ist nur für künftige Philologen notwendig. Neben der Muttersprache, welche alle Knaben lernen müssen, kommt in erster Linie das Latein als allgemeine Gelehrtensprache, weiterhin das Griechische um des historischen Zusammenhangs willen und als *fons omnium disciplinarum*, in dritter Linie auch das Hebräische in Betracht. Wichtiger als die Grammatik ist ihm eine ausgebreitete Lektüre, für die er eine sehr sorgfältige Auswahl wesentlich nach sittlichen Gesichtspunkten vornimmt; daher findet er nicht nur Ovid, Lucrez, Lucian, sondern selbst den eitlen Cicero bedenklich und verlangt Reinigung des Terenz und Plautus von anstößigen Stellen: eine gewisse Einseitigkeit in der Beurteilung des klassischen Altertums und seiner Werke ist dabei freilich unverkennbar. Die Sprachen sind aber nur die Schale, das Eingangstor zu den wahren Schätzen des Inhalts; und wiewohl Vives für die *cognitio rerum* vor allem auf die Alten zurückweist, so fordert er doch zugleich auch, da Aristoteles die Natur und ihre Anschauung nicht ersetzen könne, daß man von den Sinnen ausgehen, Werkstätten besuchen, als Mediziner Sektionen vornehmen solle und dergleichen und bekämpft die Unwissenheit der Gelehrten in den einfachsten Dingen des Lebens. Wichtig sind aber auch die Geisteswissenschaften, vor allem die Kenntnis der Geschichte, besonders im moralischen Interesse.

Wenn ich endlich noch hinzufüge, daß sich Vives in einem seiner beiden Briefe *de ratione studii puerilis* und in seiner für Katharina von England bestimmten Schrift *de institutione foeminae christianae* auch mit der weiblichen Erziehung, freilich ähnlich wie Vincentius von Beauvais in einem von mönchischer Beschränktheit nicht ganz freien Geiste, befaßt hat, so kann schon dieses Wenige zeigen, wie herrvorragend und wie modern dieser spanische Pädagoge im ganzen gewesen ist und gedacht hat. Wir werden uns darum auch nicht wundern, daß er auf die Folgezeit großen Einfluß ausgeübt hat, wenn er auch mehr benützt als genannt worden ist. Daß ihn selbst Sturm nicht erwähnt, der ihm doch viel zu verdanken hat, mag zum Teil damit zusammenhängen, daß sein Latein den fortgeschrittenen Humanisten seiner Zeit als das eines Zurückgebliebenen nicht genügte und daß er mit Erasmus später auseinandergeriet, ohne daß es jedoch zu einem förmlichen Bruch zwischen ihnen gekommen wäre.

Während in Spanien der Einfluß des Humanismus sich zunächst auf einzelne beschränkte und jedenfalls in der Wissenschaft nicht durchdringen konnte, weshalb es auch Vives vorzog, außerhalb der Heimat seinen Kampf gegen die veraltete Scholastik und ihre Unterrichtsmethode

zu führen, ist als ein vom Humanismus nach und nach erobertes katholisches Land natürlich vor allem **Frankreich** zu nennen. Übrigens hat derselbe später, als man nach dem engen Zusammenhang der französischen mit der altrömischen Kultur hätte erwarten sollen, hier Eingang und Aufnahme gefunden; erst die politischen Beziehungen und Verwicklungen, speziell die italienischen Feldzüge Karls VIII. haben die neue Bildung von dorther in vollerem Strom nach Frankreich herübergebracht. An der Pariser Universität wird seit 1470 Griechisch gelehrt; aber sie blieb darum doch die alte Hochburg der Scholastik und noch lange der Ausgangs- und Stützpunkt des heftigsten Widerstands gegen das Neue. Auf der anderen Seite war aber natürlich Paris dennoch der Ort, wo sich zuerst der Hof demselben erschloß; und so hielt denn der neue Geist unter Franz I. definitiv seinen sieghaften Einzug in Frankreich. Allein just weil es der Hof und ihm nach der Adel war, der sich zunächst dafür empfänglich zeigte, blieb die Berührung durch den Humanismus anfangs eine äußerliche, die neue Bildung gestaltete vor allem nur die Oberfläche des Lebens um: die Sitte verfeinerte sich, die höfische Geselligkeit schliff sich ab, man schlürfte in neu erwachter Sinnenfreude mit vollen Zügen, aber aus kunstvoll geschliffener Schale die Lust des Lebens. Eben darum drang das Neue bei diesem lebenslustigen Volk und in dieser ästhetisch gerichteten Gesellschaft von vorneherein nicht so in die Tiefe wie in Deutschland und verband sich nicht wie hier mit dem tiefsten, dem religiösen Interesse. Andererseits wirkte eben darum die ästhetische Seite des Altertums, seine Schönheit und Formvollendung so überwältigend, daß neben den gelehrten Betrieb der Philologen alsbald auch die Einwirkung der altklassischen Literatur auf die Sprache und die Poesie der Franzosen trat. In Rabelais und seinem satirischen Roman Gargantua und Pantagruel konnten die Humanisten einen Verbündeten finden, wenn sie seine Ausfälle auf die verkehrte Erziehung lasen und über das allzu Realistische seines eigenen Bildungsideals hinwegsahen. Vor allem aber erstand ja eine neue Dichterschule in direktem Anschluß an die Alten: schon 1550 verkündigte Joachim du Bellay das Programm derselben, *l'Illustration de la langue Française,* und Ronsard und die Dichter der Plejade glaubten mit den Alten in Lyrik und Epos wetteifern zu können. Der Klassizismus der französischen Poesie war die unmittelbare Folge des Studiums der klassischen Literatur.

Selbst die Gründung des *Collège de France* im Jahre 1529 weist auf diesen Zusammenhang hin: Franz I. bestimmte als Sprache für die Vorträge an demselben das Französische. Und doch war es zunächst einfach eine humanistische Anstalt. Hervorgegangen aus der Überzeugung, daß die Universität zu fest am Alten hänge, als daß sie den humanistischen Unterricht von sich aus zu organisieren und zu fördern im stande wäre, war dasselbe nach dem Plane von Budaeus ursprünglich nur zur Erlernung des Griechischen bestimmt, aber bald in ein *Collegium trilingue* nach dem Vorbild des Löwener Busleidanum umgewandelt worden. Doch war das Gedeihen der Anstalt nur ein mäßiges, da die Theologen der Universität gegen die philologische Behandlung der heiligen Schrift als gegen

ein ketzerisches Unterfangen eiferten und die Lehrer an dem neuen Collège als *Lecteurs ordinaires du roi* allzusehr von Geld und Gunst des Hofes abhingen. Immerhin zeugen die Namen Ramus, Lambinus, Turnebus für die wissenschaftliche Bedeutung dieser Lektoren. Unter ihnen ist für uns Petrus Ramus (1515—1572) von besonderer Wichtigkeit. Er ist der Abälard des französischen Humanismus, ein Neuerer und Polemiker, ein gefeierter Lehrer und schlagfertiger Redner und in anderer Weise als jener ein tragischer Mensch, sofern die Religionskriege seine Bestrebungen immer wieder unterbrachen und hemmten, ihn wiederholten Verfolgungen aussetzten und schließlich seinem gegnerischen Kollegen Charpentier Gelegenheit gaben, in den Mordtagen von 1572 auch ihm ein blutiges Ende zu bereiten. Sein Kampf galt den Scholastikern als Sophisten und Aristotelikern, eben darum wandte er sich gegen Aristoteles selbst, von dem er schon in seiner Magisterthese mit jugendlicher Kühnheit gesagt hatte: *quaecunque ab Aristotele dicta sunt, commenticia esse.* Vor allem strebte er eine Reform der Logik an, indem er für sie die letzte Autorität nicht im Organon, sondern in der menschlichen Natur suchte und als *usuarius,* wie ihn seine Gegner nannten, daneben den *usus artis* betonte. Im Unterricht aber verband er Dialektik und Rhetorik miteinander, was damals als besonders neu und keck erschien, die beiden sollten als Analysis und Genesis zusammengehören. Diese Vereinfachung der Logik war es besonders, was man unter Ramismus verstand, der eine Zeitlang auch in Deutschland Boden gewann und definitiv erst durch den Cartesianismus aus dem Hochschulunterricht verdrängt worden ist. Daneben machte sich Ramus auch um die mathematischen Studien verdient, für die er am *Collège de France* einen eigenen Lehrstuhl stiftete. Sein *Prooemium reformandae Parisiensis Academiae* für den König Karl IX. vom Jahr 1562 bezog sich vor allem auf die drei oberen Fakultäten, während er sich mit dem Betrieb der Grammatik und Rhetorik zufrieden erklärte, weil hier um diese Zeit die humanistische Reform bereits durchgedrungen war. Doch hatte er auch für diese durch eine Anzahl von Lehrbüchern seinen Beitrag geliefert, in denen er vor allem den grammatischen Stoff in möglichster Kürze und Einfachheit zusammenstellte. Daß er auch eine französische Grammatik und Dialektik schrieb, ist hier nur insofern zu erwähnen, als daraus der ganz moderne Geist des Mannes am deutlichsten hervorgeht; zugleich freilich ist es auch ein Beweis dafür, daß die Renaissance in Frankreich dem mächtig aufstrebenden nationalen Leben und Bewußtsein im ganzen zu gute gekommen ist und es befruchtet hat. Auf seinen Einfluß ist es wohl auch zurückzuführen, daß, wie wir aus einer 1550 von ihm gehaltenen Rede *pro philosophica Parisiensis Academiae disciplina* wissen, dort die Unterrichtszeit für die Grammatik nur 3, für die Rhetorik nur 1, dagegen für die Philosophie 3½ Jahre betrug; zu dieser letzteren rechnet Ramus freilich in herkömmlicher Weise auch Mathematik, Musik und Physik; dann gingen die Schüler als *magistri artium* zu den eigentlichen Fachstudien über. Doch zeigt das Beispiel der *Schola Aquitanica* an der alten Bildungsstätte zu Bordeaux, daß die gewöhnlichen Humanistenschulen auch in Frankreich nach dem Vorgang Sturms für Grammatik und Rhetorik weit

mehr Zeit beanspruchten: 6 Jahre Grammatik, 4 Jahre Rhetorik, beide mit intensiver Klassikerlektüre, und 2 Jahre für Philosophie. Allein während der Religionskriege wollten solche Anstalten wie es scheint außerhalb von Paris nicht recht gedeihen, und bald nachher fiel das Unterrichtswesen in Frankreich fast überall und ausschließlich in die Hände der Jesuiten. Ob diese Mischung einer noch geraume Zeit scholastisch bleibenden Gelehrsamkeit, einer humanistisch-ästhetischen Bildung der „Gesellschaft" und einer jesuitischen Erziehung der Jugend richtig und für die Entwicklung der Nation im ganzen ersprießlich war, mag freilich schon hier gefragt werden. Als eine der erfreulichsten und interessantesten Gestalten französischer Bildung und Kultur mitten heraus aus den Religionskämpfen des 16. Jahrhunderts mag übrigens noch Jean Bodin (1530—1596) genannt sein, der als humanistisch gesinnter Mann in seinem *Heptaplomeres* einer aufklärerischen Toleranz das Wort redete und in seinem Werk *De la république* die Rechts- und Staatslehre in modernem Geist auf historischer Grundlage aufbaute.

Ueber L. Vives s. neben seinen eigenen Werken und der Auswahl seiner pädagogischen Schriften von R. Heine in Richters pädagogischer Bibliothek namentlich den schönen Artikel von Alb. Lange in der Schmidschen Enzyklopädie; durch ihn ist Vives eigentlich erst wieder entdeckt worden. Ueber Bildung und Bildungswesen in Frankreich während des 16. Jahrhunderts berichtet E. von Sallwürk in Schmids Geschichte der Erziehung 3, 1. Rabelais' Gedanken über Erziehung und Unterricht in d. pädagog. Bibl. IV, 2. Mit P. Ramus und seiner Reform der Logik beschäftigt sich die Geschichte der Philosophie, z. B. Erdmann im Grundriß d. G. d. Phil. 2. Aufl. I, § 239. Endlich vgl. man auch F. Lotheissen, Geschichte der französischen Literatur im 17. Jahrhundert, Bd. I. 1878.

14. Die eigentlichen Träger des katholischen Humanismus waren aber in Frankreich wie überall die Jesuiten. Natürlich soll hier nicht von ihnen überhaupt, sondern nur von ihrem Schulwesen die Rede sein. Immerhin ist auf den Stifter Ignatius von Loyola (1491—1556) hinzuweisen als auf den, der dem Orden seinen Geist eingehaucht und ihm seines Geistes Stempel aufgedrückt hat bis zum heutigen Tag: es war der spanische Geist mit jener seltsamen Mischung von überwallender Glut der Phantasie und kältester Berechnung des Verstandes, von schwärmerischer Ekstase und zähester Energie; und es war Ignatius selbst — auf der einen Seite ein soldatisch ritterlicher Mann, auf der andern Seite Mönch und Priester durch und durch, und beides in ihm eins, auch als Ordensstifter ist er Offizier, auch als Mönch ist er Ritter; und daher auch sein Orden „eine Kompagnie, welche immer dastehen muß, gewissermaßen mit einem erhobenen Fuße, um auseinander zu eilen von einem Land ins andere"; und diese Kompagnie entsprechend seiner persönlichen Frömmigkeit, die nur und die ganz Devotion war, von ihm verpflichtet zum unbedingten Gehorsam gegen den Papst, „zu tun, was ihnen der jedesmalige Papst befehle, in jedes Land zu gehen, zu Türken, Heiden und Ketzern, in das er sie senden werde, ohne Widerrede, ohne Bedingung und Lohn und unverzüglich." Während aber die Gedanken des Ignatius zuerst auf Jerusalem gerichtet waren, mußte er bald erkennen, daß es auch in Europa noch genug zu tun gebe; und wenn er auch — wiederum als echter Spanier — sich und den Seinen die Eroberung der ganzen Welt zum Ziel setzte, so galt es doch zunächst die Wiedergewinnung der von der alten Kirche

Abgefallenen, den Kampf gegen den Protestantismus. Weil aber diese Abtrünnigen jedenfalls nicht auf allen Punkten mit Waffen der Gewalt zu besiegen waren, so griff auch diese *Compania de Jesus* mit kluger Berechnung nach geistigen Waffen. Drei Aufgaben überwies der Stifter dem Orden vor allem: die Predigt, durch welche er die Massen gewinnen, die Beichte, durch welche er die Gewissen der einzelnen beherrschen, und die Erziehung der Jugend, durch welche er sich der kommenden Generation bemächtigen wollte. Bei den beiden letzten Mitteln handelte es sich vor allem um die Wirkung auf die höheren Stände und die leitenden Kreise, um Adel und Fürsten: Beichtväter von Fürsten und Fürstinnen, Erzieher von Prinzen und Prinzessinnen zu werden und an den Universitäten die theologischen Fakultäten in ihre Hände zu bekommen, dahin ging das Streben der Jesuiten.

Uns interessiert natürlich nur das letztere, die Erziehungs- und Unterrichtsfrage. Mit ihr hat sich schon Ignatius selbst beschäftigt und in den Konstitutionen, die er entworfen, eine eingehende Anweisung über den von der Gesellschaft zu erteilenden Unterricht gegeben. Aber in diesen erst 1582 zum Abschluß gekommenen und von Gregor XIII. bestätigten Grundzügen einer Studienordnung wird doch für die speziellen Bestimmungen auf die Zukunft verwiesen. Und wirklich hat dann erst der fünfte Ordensgeneral Claudius Aquaviva die praktische Pädagogik des Ordens als *Ratio studiorum* zusammenfassen lassen, indem er auf Grund der bereits gemachten Erfahrungen durch eine Kommission von sechs Gelehrten aus den verschiedenen Provinzen einen ins einzelne gehenden, für alle gleichmäßig geltenden Studienplan ausarbeiten ließ, der, im Entwurf 1586 vollendet, erst im Jahre 1599 alle Instanzen durchlaufen hatte und dabei immer mehr praktisch gestaltet worden war. Als *Ratio atque institutio studiorum S. J.* gilt dieser Plan in der Hauptsache noch heute, soweit nicht im Jahr 1832 unter General Joh. Phil. Roothaan mit Rücksicht auf die veränderten Zeitverhältnisse und den Wandel der wissenschaftlichen Anschauungen Modifikationen daran vorgenommen worden sind. Mit der *Ratio* von 1586 war für Theologie und Philosophie ein *delectus opinionum* verbunden, welcher die *uniformitas doctrinae* auf diesen Gebieten herstellen und garantieren sollte. An ihm nahmen aber die Spanier Anstoß, da er einige Sätze aus Thomas von Aquino bezeichnete, zu deren Vortrag die jesuitischen Professoren nicht verpflichtet werden dürften. Der Sturm war so groß, daß Aquaviva genötigt war, 1591 eine zweite Ausgabe ohne diesen *delectus* zu veranstalten; und ebenso blieb derselbe in der endgültigen Redaktion von 1599 weg. Übrigens war man auch mit der Fassung der *Ratio* selbst nicht durchweg zufrieden; namentlich von deutscher Seite wurden allerlei Bedenken gegen einzelne Vorschriften derselben erhoben.

Die *Ratio* gibt die Bestimmungen über Unterricht und Erziehung in Form von Vorschriften für die Schulvorsteher und Lehrer, und so beginnen auch wir billigerweise mit der Hierarchie des Ordens. An seiner Spitze steht der General, an der Spitze jeder Provinz ein Provinzial; jener hat die oberste Leitung des Ganzen, also auch die des gesamten Unterrichtswesens der Gesellschaft; diesem fällt die Aufsicht über die in seiner

Provinz gelegenen Kollegien zu. Ein solches Kollegium, das in seiner Gestaltung an die Klosterschulen und an gewisse Universitätseinrichtungen des Mittelalters erinnert, war in der Regel mit einem Konvikt verbunden, worin junge Leute, meist aus vornehmen Familien, Aufnahme fanden — gegen ein mäßiges Kostgeld, während der Unterricht in sämtlichen Schulen der Gesellschaft unentgeltlich erteilt wird. An diesem nehmen übrigens außer den Alumnen auch Externe teil. An der Spitze eines Kollegiums steht ein Rektor, dessen „Generalwerkzeug", der *praefectus studiorum*, die Schule unter seiner speziellen Leitung und Aufsicht hat. Die Lehrer sind ausschließlich Ordensmitglieder, Scholastiker und Koadjutoren. Die Novizen treten nämlich nach zweijähriger Probezeit als *scholastici approbati* in das Kollegium ein, studieren 2 Jahre lang Rhetorik, 3 Jahre Philosophie und machen darauf ihre „Regenz", d. h. sie repetieren *docendo* noch einmal das Gelernte als Lehrer an den unteren Klassen der Anstalt; erst nach 4—6 Jahren gehen sie dann zum Studium der Theologie über; nach Absolvierung desselben können sie als *coadjutores spirituales* — neben den eigentlichen *Professi* — noch einmal zum Lehramt an den oberen Klassen zurückkehren, wenn sie dazu geeignet sind, bis sie anderweitige höhere Verwendung finden. Dieses System hat sein Gutes und sein Schlimmes: der gleichmäßige Geist, die Uniformität, die durch alle Anstalten der Jesuiten hindurchgeht, bürgt für eine gewisse Gleichmäßigkeit und Sicherheit auch in der Methode, für eine pädagogische Tradition, die in ihrer Stetigkeit und Dauer bewundernswert ist; überdies läßt die Zeit der Regenz mit ziemlicher Sicherheit beurteilen, wer später für die oberen Klassen taugt, wer nicht. Aber um so schlimmer sah es teilweise mit dem Unterricht dieser Scholastiker bei den jüngeren Schülern aus, da sie natülich oft recht *invita Minerva* in die Schule hineinkamen; und die Bestimmung, daß sie als Klassenlehrer 3—4 Jahre hindurch ihre Klasse zu behalten haben, war eben darum vielfach recht unglücklich, so unglücklich als es zum Teil in unseren Gymnasien noch heute ist, wenn man die jungen Anfänger, die von der Universität her aller Weisheit voll sind, in die Sexta steckt und sie drei Jahre hindurch dieselben Schüler — ruinieren läßt. Übrigens bestimmte die *Ratio* in richtiger Erkenntnis dieses Übelstandes folgendes: „damit die jungen Lehrer der unteren Klassen ihr Amt nicht ohne alle praktische Vorbildung antreten, soll der Rektor einen sehr erfahrenen Schulmann auswählen; bei diesem sollen sich gegen Ende ihrer Studien die künftigen Lehrer wöchentlich dreimal eine Stunde lang einfinden, damit sie gegenseitig durch Vorlesen, Diktieren, Schreiben, Korrigieren und andere Arbeiten eines tüchtigen Lehrers zu ihrem neuen Schulberuf vorgebildet werden." So gebührt den Jesuiten das Verdienst, als die ersten die Notwendigkeit einer pädagogischen Vorbildung der künftigen Lehrer an höheren Schulen erkannt, etwas dafür getan und so gewissermaßen dem Probe- und Seminarjahr unserer Tage präludiert zu haben.

Es gab verschiedene Arten von Kollegien: die höheren umfaßten den gesamten Unterricht mit Einschluß des philosophischen und theologischen Studiums, auf welche zwei Fakultäten sich die Jesuiten durchweg beschränkt haben; die niederen ließen den Fakultätsunterricht, die *studia superiora*

weg und betrieben nur die *studia inferiora*, den eigentlichen Gymnasialkursus. Diese *studia inferiora* zerfallen in fünf Klassen; die *infima classis grammaticae*, das Rudiment genannt, die *media classis grammaticae*, die Grammatik im engeren Sinn, die *suprema classis grammaticae*, die Syntax; die *classis quarta poetica*, die Humanität, und die *quinta classis rhetorica*, die Rhetorik, welche, wie die unterste, 2 Jahreskurse umfaßt, während die drei mittleren Klassen für gewöhnlich je in einem Jahr absolviert werden. Der Hauptunterrichtsgegenstand ist das Lateinische, nach ihm bestimmen sich wie die Namen so die Ziele der verschiedenen Klassen. *Eloquentia* ist auch hier der oberste Zweck des Unterrichtens und Lernens, das Lateinische wie eine lebende Sprache handhaben und daneben noch lateinische Verse machen zu können, schwebt als Ziel vor. Die drei untersten Klassen haben es mit der Grammatik zu tun; aber schon in der ersten beginnt die Lektüre mit einigen Briefen Ciceros; in der zweiten wird dieselbe fortgesetzt und werden Stellen aus Ovid hinzugenommen; in der dritten kommen zu den Briefen die beiden Schriften *de senectute* und *de amicitia*, daneben auch Curtius, Sallust und Livius hinzu, die Auswahl aus den Dichtern wird eine reichlichere. Während die Konstitutionen für diese Klassen noch kein Griechisch vorgesehen hatten, sondern dieses erst in der Humanität beginnen lassen wollten, sollte nach der Ratio mit demselben schon im Rudiment angefangen werden; in der Fassung von 1586 wird dies ausdrücklich begründet und die Frage, *an cum primis ferme Latinae Grammaticae elementis Graecae etiam literae discendae sint,* bejaht. Doch tritt dasselbe zeitlich stark hinter das Lateinische zurück und erhält vielfach nur Viertel- und halbe Stunden am Tag zugewiesen. Das Ziel freilich ist auch hier ein sehr hohes: während nämlich bei den Protestanten vor allem das Streben, das Neue Testament im Urtext lesen zu können, zum Griechischen führte oder daran festhalten ließ, fiel dies angesichts der Autorität der Vulgata bei den Jesuiten weg, vielmehr sollte auch im Griechischen wie im Lateinischen das Sprechen und Versemachen die Zielleistung des ganzen Kurses werden. Außer den beiden alten Sprachen bildet nur noch die Religion einen festen Bestandteil des Unterrichts; doch beschränkte sich die Unterweisung in ihr wesentlich auf das Abfragen des deutschen Katechismus von Peter Canisius und auf häufige Teilnahme am Gottesdienst. Diese religiösen Memorierübungen waren die einzige Gelegenheit, wo die Muttersprache Berücksichtigung fand; als besonderer Unterrichtsgegenstand wurde diese erst im 18. und 19. Jahrhundert in den Kreis der Lehrfächer aufgenommen. Im übrigen suchte man so bald als möglich den *usus vernaculi sermonis* auszurotten und hielt die Schüler an, sich durchweg der lateinischen Sprache zu bedienen. Von Musik ist ebenfalls wenig die Rede: nur im Klerikal-Seminar zu München wurde sie eifrig gepflegt, damit „die Seminaristen den Chorgesang in der Hofkirche und die Musik in der Hofoper besorgten“; hier handelte es sich aber um „arme Jünglinge“, *pauperes scholastici,* also um ein Mittelding zwischen Kurrende und klerikaler Hofkapelle.

Die Aufgabe der Humanitätsklasse ist *praeparare veluti solum eloquentiae*, und zwar geschieht dies *tripliciter, cognitione linguae, aliqua eruditione*

et brevi informatione praeceptorum ad Rhetoricam spectantium. Aber was bleibt dann für die oberste Klasse der eigentlichen Rhetorik? Die *Ratio studiorum* gesteht selbst: *gradus huius scholae non facile certis quibusdam terminis definiri potest: perfectam enim eloquentiam informat, quae duas facultates maximas, oratoriam et poeticam comprehendit; nec utilitati solum servit sed etiam ornatui indulget*; jedenfalls besteht dieser Unterricht in drei Stücken: *praeceptis dicendi, stilo et eruditione.* Die Hauptsache bleibt dabei aber immer das eigentlich Rhetorische. So bildet also auch hier in den beiden obersten Klassen die lateinische Eloquenz das Ziel und den hauptsächlichsten Unterrichtsgegenstand. Und da ist dann natürlich Cicero wieder fast ausschließlich der Schulautor, mit seinen moralphilosophischen Schriften in der unteren Klasse der Humanität und mit seinen Reden in der oberen Abteilung der Rhetorik. Er ist namentlich auch als das einzige Muster anerkannt zur Nachahmung für den Stil: *stylus ex uno fere Cicerone sumendus est.* Im Griechischen kommt auf dieser Stufe die Syntax an die Reihe. Als Lektüre wechseln Prosaiker und Dichter, klassische und christliche Autoren; ziemlich prinziplos werden für die Prosalektüre der Humanität von Klassikern Isokrates, Briefe des Plato und ausgewählte Stücke aus Plutarch, für die Rhetorik Demosthenes, Plato und Thukydides, von Dichtern Homer, Phokylides, Theognis, Hesiod und Pindar, wo nötig „natürlich in gereinigten Ausgaben", vorgeschrieben; während es aber zunächst heißt: *non nisi antiquorum et classicorum*, werden dann doch *iure optimo* die christlichen Autoren Chrysostomus, Basilius, Synesius, Gregor von Nazianz als zur Lektüre geeignet mit aufgeführt. Im allgemeinen tritt aber das Griechische wieder wie in den unteren Klassen an Stundenzahl und an Bedeutung erheblich zurück.

Noch findet sich in den beiden oberen Klassen ein merkwürdiges Fach, die *eruditio,* welche an die *sapientia* der Humanisten erinnert, im einzelnen aber schwer zu definieren und nach Inhalt und Absicht zu bestimmen ist. Alles Mögliche wird genannt, was an realem Wissensstoff gelegentlich und nebenher beigebracht werden könne und gewußt werden solle. In der Humanität handelt es sich nur um einzelne *ornamenta eruditionis,* im übrigen *se totum potius Magister effundat in latinae linguae observationes, in vim etymologiamque verborum, in locutionum usum ac varietatem, in auctoris imitationem.* In der Rhetorik dagegen mag man *eruditionis causa die vacationis pro historico* (d. h. nach dem Zusammenhang: statt griechischer Lektüre des Thukydides) *interdum alia magis recondita proferre, ut hieroglyphica, ut emblemata, ut quaestiones ad artificium poeticum spectantes, de epigrammate, epitaphio, ode, elegia, epopoeia, tragoedia; ut de senatu Romano, de Atheniensi, de utriusque gentis militia; ut de hortensi, vestiaria, de triclinio, de triumpho, de Sibyllis et aliis generis eiusdem, modice tamen;* an anderer Stelle wird noch die Erklärung von pythagoreischen Symbolen, *apophthegmata, adagia, aenigmata* genannt und bemerkt, daß alles dies, was zur *eruditio* gehöre, *ex historia et moribus gentium, ex auctoritate scriptorum et ex omni doctrina, sed parcius ad captum discipulorum* zu holen sei. Hier läßt sich in der Tat von einem „enzyklopädischen" Wissen reden, da es sich offenbar weniger um eine irgendwie syste-

matische und vollständige Einführung in die Realien des klassischen Altertums, als vielmehr um die Kunst handelte, von allem „einen Hieb zu bekommen“ und über alles mitsprechen zu können; es war eine Konzession an jene „Bildung“ der höheren Gesellschaft, die in ihrer Oberflächlichkeit zu allen Zeiten dieselbe Halb- und Scheinbildung ist. Machen wir es den Sophisten mit Recht zum Vorwurf, daß sie sich als Lehrer der Tugend der *jeunesse dorée* Athens opportunistisch akkommodiert haben, so wird man den Jesuiten als Erziehern der vornehmen katholischen Jugend diesen selben Vorwurf nicht ersparen können: das Fach der *eruditio* mit seinem Allerlei und seinem „von allem etwas“ zeugt wider sie. Erst seit Roothaans Schulreform haben sich aus diesem Mischmasch bestimmte Realfächer heraus krystallisiert; noch zwingender freilich erwies sich nach dieser Richtung hin auch für den jesuitischen Lehrplan das staatliche Berechtigungswesen. Selbst Mathematik wurde nach der *Ratio* in den *studia inferiora* noch nicht getrieben; erst im philosophischen Kursus sollten in 2 Monaten die Elemente des Euklid erklärt und neben diesen etwas aus der Geographie der „Sphäre“ durchgenommen werden. Zum Studium der Philosophie gehörte außerdem Logik, Metaphysik, Ethik und Physik im Anschluß an Aristoteles. Nach der Regenz kommt dann das auf fünf Jahre berechnete Studium der Theologie. Aus diesem theologischen Unterricht hebe ich nur die besondere Berücksichtigung der Streitfragen und die Betonung der Kasuistik hervor: aus jener erhellt die Kampfstellung des Ordens, aus dieser die Beziehung des Studiums zur künftigen Beichtpraxis, wie ja auch für die vielgeschmähte Ethik der Jesuiten in ihr Wurzel und Ziel zu suchen ist und sich dadurch manches Häßliche und Empörende derselben zwar nicht völlig rechtfertigt, aber doch gewiß leichter erklärt und gerechter beurteilen läßt. Wie unfrei auch dieser höhere Unterricht ist, zeigen die Vorschriften für die Professoren der Philosophie und Theologie. Und wenn gegenüber der Mahnung, den hl. Thomas *ut doctorem proprium* zu betrachten, betont wird: *non sic tamen S. Thomae adstricti esse debere intelligantur, ut nulla prorsus in re ab eo recedere liceat,* und der *delectus opinionum* ja gerade wegen seiner Abweichungen von Thomas den Unwillen der Spanier erregt hat, so sind auch für solche Abweichungen die Grenzen ängstlich festgelegt[1]) und überall Methode und Behandlungsart genau vorgeschrieben. Noch mehr ist dieses letztere natürlich bei den *studia inferiora* der Fall. In erster Linie wird hier darauf gesehen, daß den Schülern nichts sittlich oder religiös Anstößiges in die Hände komme, zu dem Behuf werden die klassischen Autoren, die zur Schullektüre benützt werden sollen, gesäubert und gereinigt; daher jene berüchtigten Jesuitenausgaben, die es dann freilich möglich machten, selbst einen Dichter wie Martial in der Schule zu lesen. Vorgeschrieben war auch die Grammatik des Emanuel Alvarez, welche bald alle anderen verdrängt und sich bis in die neuere Zeit herab in den Jesuitenschulen erhalten hat; sie

[1]) Auch Pachtlers Anmerkung (*Mon. Germ. Paed.* Bd. II, S. 18) „im übrigen hat kein Orden zur Verbreitung der Lehre des großen Aquinaten mehr beigetragen als die Ges. Jesu“ klingt wie eine nachträgliche Entschuldigung dieses jesuitischen *delectus opinionum,* entspricht aber für unsere Zeit durchaus den Tatsachen.

wirft freilich auf das Latein der Jesuiten kein günstiges Licht, war aber dem Aufbau ihrer Schulen und dem Gang und der Methode ihres Unterrichts von vornherein angepaßt, so daß sie sich dadurch zur allgemeinen Einführung besonders empfahl. Was Alvarez für das Lateinische leistete Gretser für das Griechische: seine beiden Lehrbücher *Rudimenta* und *Institutiones* machen aber einen noch weit unerfreulicheren Eindruck.

Die Zahl der Unterrichtsstunden ist im allgemeinen auf fünf am Tag festgesetzt, am *dies vacationis* fallen jedenfalls nachmittags die Stunden aus, der Samstag ist der Repetition und dem Katechismusunterricht vorbehalten, wenn dieser letztere nicht auf den Freitag verlegt wird. Die Ferien sind verhältnismäßig lang. Gegen jede Art von Überbürdung, namentlich auch durch ein Vielerlei des Stoffs, wird energisch angekämpft: die Aufgaben sollen möglichst kurz sein, die Unterrichtszeit durch genügende Pausen unterbrochen werden; denn es lag den Jesuiten daran, ihren meist vornehmen und vielfach verwöhnten Schülern das Lernen möglichst angenehm und kurzweilig zu machen. Daß das dann aus den oberen Ständen immer aufs neue Schüler anlockte, versteht sich von selbst, und so begreifen wir auch, warum sie, recht im Gegensatz zu des alten ehrlichen Trotzendorfs Grundsatz von der Gleichheit aller Schüler, den Adligen — bequemere Bänke anwiesen, wozu die reformierte Ordnung von 1832 halb verschämt ein *„ubi fert usus"* beifügt. Mit der Erleichterung und der Konzentration des Lernens auf wenige Gegenstände, um nicht zu sagen auf das Lateinische, ging eine gewisse Mechanisierung des Unterrichts Hand in Hand. Schon die genauen Vorschriften der *Ratio* für die Lehrer der einzelnen Klassen verbannen jeden Gedanken an Freiheit und Individualität: für jede Viertel- und halbe Stunde ist vorgeschrieben, was er zu tun hat, die Lehrbücher sind für alle Anstalten dieselben, die Ziele überall gleich gesteckt. Aber die Vorschriften dringen noch tiefer: nicht nur auf der Hochschule, wo jede Neuerung verpönt ist und nur rezipierte Ansichten vorgetragen werden dürfen, so daß von einem Fortschritt der Wissenschaft und einer Selbständigkeit des Denkens keine Rede sein kann, sondern auch für die *studia inferiora* wird die Behandlungsart im allgemeinen wie für die einzelnen Klassen insbesondere durch die *Ratio* bestimmt. So heißt es z. B.: *forma praelectionis haec ferme erit: primum totam continenter pronunciet, nisi aliquando in Rhetorica et Humanitate longior esse debeat. Secundo brevissime argumentum exponat et connexionem, ubi erit opus, cum iis quae antecesserant. Tertio unamquamque periodum praelegens, siquidem latine interpretetur, obscuriores explanet, unam alteri nectat, ac sententiam non quidem inepta metaphrasi, unicuique verbo latino alterum verbum latinum reddendo, sed eandem sententiam apertioribus phrasibus declarando, aperiat. Si vero vulgi sermone, servet, quoad fieri potest, collocationem verborum: sic enim numero assuescunt aures. Quarto a capite recurrens, nisi malit ipsi explicationi inserere, observationes tradat cuique scholae accommodatas. Quas vero excipiendas censuerit, quae multae esse non deberent, vel interrupte inter explicandum vel seorsim, praelectione iam habita dictet. Utile autem solet esse, ut grammatici nihil scribant nisi iussi.* Schon der Begriff der *praelectio* und des *praelegere*, welcher auch für die Schule überall in

den Vordergrund tritt, kennzeichnet die Unfreiheit, die Betonung des Memorierens und des Aufsagenlassens beweist, wie mechanisch der ganze Unterricht war: auswendig gelernt wird die Grammatik und der Vokabelschatz, auswendig gelernt werden die Phrasen Ciceros und der Katechismus, und Samstags *publice recitantur memoriter totius hebdomadae vel totius libri praelectiones*. Natürlich nimmt dann das Überhören des Gelernten durch Schüler (*decuriones*) einen großen Teil der Schulzeit in Anspruch, während der Lehrer die *scripta* in der Klasse korrigiert und so vielfach nur passiv assistiert.

Die ausführlichen Vorschriften über die Übungen im lateinisch Schreiben und Sprechen führen uns zu der moralischen Seite der jesuitischen Erziehung hinüber. Sobald als möglich soll der Lehrer nur noch lateinisch mit seinen Schülern sprechen und zwar ein gutes und klassisches Latein; auch den Schülern sei der Gebrauch der Muttersprache in allem, was zur Schule gehört, niemals gestattet; man gebe sogar denen Strafnoten, die sich darin nachlässig zeigen; wer dagegen gut spricht, der soll belohnt und durch Privilegien ausgezeichnet werden. Hiebei stoßen wir auf den Begriff der Ämulation, auf die Benützung des Ehrgeizes im System der jesuitischen Pädagogik. Das war ja nichts Neues, war vielmehr ganz allgemein humanistischer Brauch und humanistische Anschauung. Aber es geht doch darüber hinaus, wenn es späterhin als „schöne Ämulation“ bezeichnet wird, daß der, der wegen Deutschredens bestraft werden soll, frei ausgehe, wenn es ihm gelinge, am nämlichen Tag einen seiner Mitschüler auf demselben Vergehen zu ertappen und ihn durch einen Zeugen zu überführen. Zur Anregung und Befriedigung des Ehrgeizes dient dann weiterhin das sogenannte Konzertieren, von dem in der *Ratio* sehr viel die Rede ist. Jeder Schüler erhält seinen *adversarius, qui ius habeat alterum, quoties errantem audierit, corrigendi; si non correxerit, sit eiusdem noxae reus*. Noch mehr wird die Ämulation gefördert, wenn die ganze Klasse in zwei Parteien geteilt wird oder Dekurien gegen Dekurien, ja zuweilen auch Quartaner mit Tertianern, Humanisten mit Rhetoren zertieren. Für solche Wettkämpfe werden bestimmte Tage und Stunden angesetzt, sie werden mit feierlichen Formen umgeben, und unter den Streitenden ging es dabei oft recht scharf und hitzig zu. Auch bei der Korrektur schriftlicher Arbeiten benützte man den *aemulus* zur Jagd auf die Fehler des andern. Überdies wurden in den Klassen Würdenträger bestellt, deren Namen um des gelehrten Anstrichs willen aus dem griechischen oder römischen Staats- und Kriegswesen entlehnt wurden; bei den Disputationen traten dann diese Würdenträger der beiden Parteien gegeneinander in die Schranken und saßen dabei auf Ehrenplätzen. Die höchste Würde erhielt, wer in der Konzertation am besten geschrieben hatte. Bei der Verkündigung dieser Ehrenämter oder sonst zur Verherrlichung festlicher Tage wurden alle zwei Monate an den Wänden der Schule die besten Gedichte der Schüler aufgehängt. Auch Preise wurden zahlreich verteilt, wobei die lateinische Prosa stets an erster Stelle berücksichtigt werden sollte; die Namen der Preisgekrönten wurden „unter möglichst großem Gepränge und Zuspruch vom Publikum“ öffentlich verkündet. Jeden Preis-

träger ruft dabei der Herold mit den Worten auf: *quod felix faustumque sit rei literariae omnibusque nostri gymnasii alumnis! Primum praemium meritus et consecutus est N.* Dann übergibt er dem Sieger den Preis, nicht ohne einen passenden Vers, welchen, wenn es geschehen kann, ein Sängerchor wiederholt. Und noch drastischer heißt es im Lehrplan von 1832: „Dann überreicht man unter Beifallklatschen und den Klängen einer Fanfare dem Preisträger das Prämium.“ So wirkte man vor allem durch Belohnung und Lob und durch die Aussicht darauf; denn auch abgesehen von der öffentlichen Preisverteilung werden kleinere Prämien und Auszeichnungen an solche ausgegeben, die durch einen Sieg über den Gegner, durch Wiederholung oder Auswendighersagen eines ganzen Buches oder durch sonstige tägliche Verdienste einer besonderen Anerkennung würdig erscheinen. Aber auch an Strafen fehlte es nicht für diejenigen, welche im Fleiß und in Sachen des guten Verhaltens sich vergehen und bei welchen gute Worte und Ermahnungen nichts ausrichten. Es waren Ehrenstrafen, so namentlich die Verstoßung auf die Schandbank (*negligentiae scamnum, locus quispiam abiectus maxime atque ignobilis*), und die darauf sitzen, *frequenter examinentur, pudefiant, obiurgentur, vapulent.* Die körperlichen Züchtigungen sollten aber in der Regel nicht durch den Lehrer, überhaupt durch kein Mitglied des Ordens, sondern durch den eigens hiefür angestellten nichtjesuitischen *Corrector* vollzogen werden.

Übrigens war die Disziplin im allgemeinen eher zu lax als zu streng, namentlich vermied man im Interesse der Anstalt jeden Eklat und Skandal. Das Hauptmittel hiezu ist die genaueste Überwachung bei Tag und bei Nacht, beim Lernen und beim Spiel. Jeder einzelne war gehalten, was er Nachteiliges von einem Mitschüler wußte, den Oberen anzuzeigen, daher wurde auch eine allzu große Intimität unter den Zöglingen nicht gern gesehen, weil diese ein solches gegenseitiges Überwachungssystem ausschloß. Außerdem war noch in jeder Klasse ein *censor publicus* bestellt, der alle Verfehlungen dem Präfekten zu hinterbringen hatte. Aus der oberdeutschen Provinz kamen übrigens gerade gegen diese Einrichtung Einwendungen, man sah in ihr eine Quelle von Streit und Haß; namentlich die älteren Schüler würden es sich nicht gefallen lassen. Daher wohl in der *Ratio* der Zusatz: *pro regionum consuetudine,* und nach Deutschland die Erlaubnis: *omitti poterit et a Magistro alia ratio iniri, qua discipulorum defectus cognoscat.*

Die Zöglinge waren, wie schon gesagt, zum größeren Teil Interne, Alumnen des Konvikts, und daher war es Sache der Anstalt, auch für Vergnügungen und Unterhaltung zu sorgen. Und da die Schüler sich vielfach aus reichen und adeligen Familien rekrutierten, so mußte auch auf gutes Benehmen und äußeren Anstand Bedacht genommen und auf richtige Körperhaltung, gute Aussprache, schöne Handschrift gesehen werden. Zu dieser äußeren Erziehung dienten dann auch noch die öffentlichen Deklamationen und die Aufführungen von Komödien. Der Besuch öffentlicher Schauspiele war allen Schülern verboten, auch sollten sie nicht *ad spectanda supplicia reorum* gehen, *nisi forsan haereticorum,* wie die erste, sonst gerade durch feinen pädagogischen Takt sich auszeichnende Fassung

der *Ratio* bezeichnend hinzugefügt hatte. Dagegen spielten innerhalb der Kollegien Theateraufführungen eine große Rolle. Die Sprache war hiebei natürlich die lateinische; aber da nichts Gemeines, Possenhaftes und Unsittliches darin vorkommen durfte, so konnte man die Stücke des Plautus und Terenz nicht brauchen; daher galt es, eigene Dramen dafür anzufertigen, und die jungen Scholastiker wetteiferten darin und wurden oft ihr ganzes Leben lang darnach beurteilt, wie ihnen das gelungen war. Daß diese Stücke frei sein mußten von Obscönitäten, ist gewiß zu loben; aber ob der Ungeschmack, der dafür nach den uns zugänglichen Proben vielfach darin herrschte, nicht andersartig verderblich wirkte und nicht zum wenigsten dazu beigetragen hat, in Deutschland den Anteil der Katholiken an der literarischen Produktion lange Zeit so geringfügig und minderwertig zu gestalten, wird man wenigstens fragen dürfen. Und wenn Pachtler versichert: „schon jetzt füllen nur die Titel der Schuldramen, die wir kaum zur Hälfte gesammelt haben, einen starken Oktavband,“ so wird man auch hier monieren dürfen: die Menge allein tut es freilich nicht!

Alles, was hier gesagt worden ist, gilt von der Erziehung, soweit sich dieselbe auf die nicht zum Eintritt in den Orden bestimmten Schüler bezog, seien es nun die internen Alumnen oder externe Schüler der Kollegien. Viel energischer tritt natürlich das spezifisch jesuitische Wesen in der Erziehung der Novizen in die Erscheinung: hier, wo es sich darum handelt, das Individuum zum völligen Verzicht auf allen eigenen Willen und alles eigene Urteil — *abdicatio voluntatis atque iudicii* —, zum unbedingten Gehorsam gegen die Oberen und die Kirche — *ut cadaver vel baculum senis* — zu drillen und es von allen Beziehungen zur Welt völlig loszulösen, hier ist alles mechanisiert und vorgeschrieben. Als Grundlage dieses Teils der Erziehung dienen die *exercitia spiritualia,* welche Ignatius zwar nicht als der erste ausgedacht, aber doch völlig neu bearbeitet und in den Dienst des Ordens gestellt hatte. Auf vier Wochen ist dieses geistliche Erleben berechnet: in der ersten bildet die eigene Sünde den Gegenstand der Betrachtung, in der zweiten das Leben Jesu, in der dritten sein Leiden, in der vierten seine Auferstehung. Gebete, Meditationen, Übungen, Entschließungen, Ruhepausen — alles ist genau geregelt und vorgeschrieben, wie man sich seiner Sünden bewußt zu werden, wie man sich die Hölle und ihre Qualen auszumalen, wie man sich die Ereignisse im Leben Jesu anschaulich zu vergegenwärtigen habe, und dabei werden sinnliche Hilfsmittel aller Art, Finsternis und Licht, Kälte und Wärme, die Einrichtung des Zimmers, Essen und Fasten verwendet; der Gedanke, mit dem ich erwachen, das Gefühl, mit dem ich einschlafen soll, sogar die Gebärden, mit denen ich diese Gedanken und Gefühle zu begleiten habe, ist bis ins kleinste geordnet und doch zugleich der Phantasie in einer Weise die Zügel gelassen, daß sie bis zum sinnlichen Wahrnehmen des Vorgestellten, bis zu Visionen und Halluzinationen ausschweifen soll. Auf was es also abgesehen ist, ist das: den Übenden in gewisse Gemütszustände und Gedankenkreise hineinzuversetzen und diese in ihm und über ihn Macht gewinnen zu lassen; was aber ausgeschlossen ist, ist die Kräftigung des eigenen sittlichen Willens: nicht ethisch, sondern gefühlsmäßig, durch Er-

regung der Phantasie in sinnlicher Weise soll gewirkt werden. So wird dann schließlich eine Lebensentscheidung herbeigeführt, die natürlich keine freie mehr ist, sondern unter dem Druck dieser geschickt geleiteten Übungen, in sinnlicher Überreizung halb und halb in Ermattung, keine andere mehr sein kann als die zur völligen Unterwerfung des Willens unter die Macht der Kirche und des Ordens.[1]) So wird ein Gehorsam erzielt *caeco quodam impetu voluntatis parendi cupidae sine ulla prorsus disquisitione*; und angesichts dieses Verbots der *disquisitio* hilft die Kautel: in allem, *quae cum peccato manifesto coniuncta non sunt*, nichts mehr; darin liegt das Gefährliche des sittlich durchaus richtigen Grundsatzes: *media honestantur a fine*, oder deutsch: der Zweck heiligt die Mittel, der in jener lateinischen und passiven Form in den Lehrbüchern des Ordens oft genug zu finden ist.

Erwähnt mußte auch dieses spezifisch Jesuitische werden, um zu zeigen, worauf doch eigentlich das ganze Erziehungssystem hinausläuft. Der Unterschied desselben von der humanistischen Pädagogik scheint ja den Worten nach zunächst nicht eben groß: das Lateinsprechen war dort wie hier das A und das O des Unterrichts, die *eloquentia* das Ziel, und die Zurückdrängung des Inhalts hinter die Form ging damit Hand in Hand; die Weckung und Benützung des Ehrgeizes ist uns auch in der humanistischen Erziehung wiederholt entgegengetreten; der kosmopolitische Zug begegnet uns bei Sturm wie hier bei diesem inter- und antinationalen Orden, und auf Virtuosentum, auf äußerliches Können und auf Prunken mit diesem Können war es bei ihm wie bei den Humanisten vielfach angelegt. Und doch tut sich Sturm selbst Unrecht, wenn er seine Methode mit der jesuitischen identifiziert. Alles was bei den humanistischen Pädagogen Selbstzweck war, ist hier zum bloßen Mittel herabgesetzt. Die Jesuiten haben kein inneres Verhältnis zum Humanismus, sie wollen die neue Bildung nicht um ihrer selbst willen, sie sind für das klassische Altertum nicht begeistert, der Not gehorchend, nicht dem eigenen Triebe greifen sie darnach, um auch darin dem Protestantismus den Rang abzulaufen und ihm das Zuflußwasser von dieser Seite her abzugraben. Und was z. B. bei Trotzendorf etwas Naives hat, ist hier bewußt, fast raffiniert: der Trotzendorfsche Schülermagistrat wirkt in seiner Übertragung eines weltgeschichtlich Großen auf die kleinlichen Verhältnisse einer Schulanstalt komisch, das an solche Einrichtungen sich anschließende Beaufsichtigungssystem der Jesuiten mit der Pflicht zu denunzieren wirkt empörend; überall schaut eben die jesuitische Moral, wie sie Pascal zum erstenmal aktenmäßig der Welt enthüllt hat, hindurch und vergiftet das Ganze. Aber auch mit ihrem Humanismus ist es nicht anders: das Lateinsprechen ist für sie im wesentlichen eine Angelegenheit des internationalen Ordens und eine Einrichtung der römischen Kirche; weil die Bibel und die Messe lateinisch gelesen, Gott sozusagen lateinisch verehrt und mit dem Latein der das

[1]) Wer übrigens erwartet, aus einer solchen Erziehung gebrochene und willensschwache Menschen hervorgehen zu sehen, würde sich nicht nur einer historischen, sondern auch einer psychologischen Täuschung hingeben: in jedem so Erzogenen ist hinfort der Wille des Ganzen, des Ordens, mächtig, und so erfüllt diese Erziehung ihren Zweck aufs beste.

Nationale überfliegende Geist der römischen Kirche gepflanzt wird, darum tritt diese Sprache auch im Unterricht der Jesuiten so entscheidend in den Vordergrund. Trotz aller Empfehlung des Musterautors Cicero mußte daher ihr Latein alsbald und mit Notwendigkeit wieder in die mittelalterlich-scholastische *barbaries* zurücksinken, weil eben Form und Inhalt in aller Welt sich entsprechen. Ebenso war ihre Vorliebe für prunkvolle Disputationen ein Rückfall, der mit Notwendigkeit zur scholastischen Schulsprache zurück- und vom klassischen Latein abführte. Und jedenfalls war das völlige Ignorieren der Realien bei den humanistischen Schulrektoren ehrlicher, als das auf Schein berechnete Prunken mit „Erudition", diesem oberflächlichen Viel- und Halbwissen ohne Tiefe und Gründlichkeit, ohne Zusammenhang und geistige Freiheit. Denn in dem Mangel an Freiheit liegt schließlich überhaupt der Grundmangel des ganzen Systems. Das humanistische Schulwesen des Protestantismus war von einzelnen Persönlichkeiten getragen, die individuell verschieden waren, deshalb konnte es sich entwickeln und konnte auch radikale Umgestaltungen ertragen; das Schulwesen der Jesuiten regelte eine starre Vorschrift bis ins einzelnste, individuallos gemachte Menschen exekutierten dieselbe immer auf die gleiche eintönige Weise. Deshalb gilt von ihrem Schulwesen, was von ihnen selbst gilt: *sit ut sit aut non sit!* Die Reform des Generals Roothaan vom Jahre 1832 beweist das für die *studia inferiora*; und für die *studia superiora* zeigt es Leos XIII. Enzyklika *Aeterni patris* vom Jahr 1879, die in reaktionärem Geiste die katholische Wissenschaft in Theologie und Philosophie zu Thomas von Aquino zurückzwingen und nicht über ihn hinaus weiterschreiten lassen will. Weil aber Vorzüge und Mängel, Gutes und Böses in diesem jesuitischen Unterrichtswesen in einer so virtuosen Weise sich verschlingen: auf der einen Seite die Unentgeltlichkeit, die Konzentration und Einfachheit, die Planmäßigkeit und Stetigkeit der Methode, die Sauberkeit und Ordnung in ihren Anstalten, die Milde ihrer Zucht; auf der andern Seite die Äußerlichkeit und Geistlosigkeit, die Unfreiheit und Dressur, die Ämulation und Denunziation, und über dem Ganzen ein dem wahren Zweck der Erziehung fremder, im innersten Kern nichtsittlicher Geist, deshalb sind die Urteile über die jesuitische Pädagogik so verschieden, und von der Parteien Gunst und Haß verwirrt schwankt ihr Charakterbild in der Geschichte.

Äußerlich betrachtet aber hatte ihr genialer Gedanke, den freien Geist des Humanismus mit den reaktionären Institutionen des mittelalterlichen Katholizismus zu verbinden, fraglos den allergrößten Erfolg, und auch innerlich bedeutet er eine Erneuerung und Erstarkung der Kirche und der ganzen katholischen Welt. So hat die protestantische Reformation zur Reform auch des Katholizismus im 16. Jahrhundert geführt, und neben dem Tridentinum war der Jesuitismus mit seinem Erziehungssystem der Ausdruck davon. Für eine Geschichte der Pädagogik genügt es aber um so mehr von jenem zu reden, da im übrigen die katholische Welt einfach zu den alten Domschulen zurückkehren zu wollen schien, die zum Behuf der Heranziehung von Klerikern an allen Kathedralen und größeren Kirchen einzurichten in der 23. Sitzung des Tridentinischen Konzils befohlen wurde;

auch das wohl übrigens bereits auf Betreiben der Jesuiten. Nachdem 1552 Papst Julius III. diesen das Recht erteilt hatte, den Schülern an ihren (vollständigen) Kollegien die akademischen Grade eines Baccalaureus und Magisters, Lizentiaten und Doktors zu erteilen, und man es überhaupt an Privilegien für den Orden nicht hatte fehlen lassen, breitete sich das jesuitische Unterrichtswesen sehr rasch aus. Am leichtesten gelang ihm die Eroberung der katholischen Länder Deutschlands, wo er als willkommener Bundesgenosse und Helfer der Gegenreformation gegen den um sich greifenden Protestantismus angesehen wurde. Zu dem Behuf wurde auch in Rom selbst das *Collegium Germanicum* 1552 noch von Ignatius gegründet „zur Heranbildung frommer und gelehrter Priester für die deutschen Länder“; *valde enim ad aedificationem Germaniae faceret, si intra paucos annos aliqui remitti possent, qui beneficia ecclesiastica cum doctrinae et virtutum augmento domum referentes, bonum Collegii Germanici odorem spargerent,* schreibt Ignatius. Daß diese Anstalt bald das Muster und Vorbild für alle jesuitischen Kollegien und Seminarien wurde, ist bekannt; deshalb ist es besonders wertvoll, daß uns durch Pachtler sowohl die ältesten Konstitutionen desselben aus dem Jahr 1552 als auch die späteren Statuten aus dem Jahr 1584 zugänglich gemacht worden sind. In Deutschland selbst fanden die Jesuiten sofort Eingang in Bayern: Peter Canisius vereinbarte mit Herzog Albrecht V. 1555 die Stiftung des Kollegs von Ingolstadt, und Ignatius selbst besetzte dasselbe im letzten Jahre seines Lebens mit 18 Mitgliedern, darunter 12 Scholastikern; Dillingen und Würzburg folgten bald. Am Rhein finden sich die ersten Anfänge des Jesuitenunterrichts in Köln; auch hier geht Canisius voran, 1557 wird ihnen ein Gymnasium zugewiesen, 1570 reformieren sie bereits die theologische Fakultät, 1578 erhalten sie ein eigenes *Collegium theologicum.* In Mainz besteht seit 1565 ein Kolleg; in Trier werden unter ihrem Einfluß 1562 die Statuten der Universität erneuert. Und wie in Deutschland so gelang es ihnen auch in Österreich, wo Prag schon 1556 ein Kollegium erhielt. Dagegen leistete in Frankreich die Universität Paris entschlossenen Widerstand gegen ihr Eindringen. Zwar konnte sie die Gründung des *Collegium Claromontanum* 1563 nicht verhindern, da die Regierung für die Jesuiten war. Als aber Heinrich IV. den Thron bestieg, gegen den sie lange genug agitiert hatten, und die Attentäter auf denselben aus dem Kreise ihrer Zöglinge hervorgingen, wurden sie 1594 als Verderber der Jugend, als Störer der öffentlichen Ruhe und als Feinde des Königs und des Staates gezwungen, Paris und die andern Städte, wo sie bereits Kollegien hatten, zu verlassen; während dies in den Provinzen nur teilweise durchgeführt wurde, blieben sie bis 1609 von Paris ausgeschlossen, und als jetzt der König ihre Rückkehr erlaubte, begann der Kampf der Universität gegen diese Eindringlinge mit erneuter Heftigkeit. Daß diesem Widerstand vor allem Konkurrenzneid gegen die gefährlichen und gewandten Rivalen zu Grunde lag, denen die Jugend zuströmte, während die Hörsäle der Universität leer standen, liegt auf der Hand. Darum war die Opposition auch erfolglos: zu Anfang des 17. Jahrhunderts hatten sie doch das ganze höhere Unterrichtswesen in Frankreich in ihre Hände gebracht und im

Schulbetrieb die Erbschaft des Humanismus angetreten, ihn in ihrer Weise zum bloßen Mittel für ihre kirchlichen und Ordenszwecke benützend.

Im ganzen aber zählten sie im Jahre 1616 in 32 Provinzen 372 Kollegien und 13,112 Mitglieder, während sie 1710 bei 19,998 Mitgliedern 612 Kollegien und 157 Konvikte und Seminarien besessen haben.

Wir haben jetzt nicht mehr nötig, uns über die Pädagogik der Jesuiten aus sekundären Quellen zu informieren, seitdem wir in Bd. 2, 5, 9 und 16 der *Monum. Germ. Paedagogica* die *Ratio Studiorum et Institutiones Scholasticae Societatis Jesu per Germaniam olim vigentes* von G. M. Pachtler *S. J.* erhalten haben; für die obige Darstellung kommt Tom. I *Ab anno* 1541 *ad annum* 1599 und Tom. II *Ratio studiorum ann.* 1586. 1599. 1832 fast ausschließlich in Betracht. Dazu vor allem noch Döllinger und Reusch, Geschichte der Moralstreitigkeiten in der römisch-katholischen Kirche seit dem 16. Jahrhundert, 2 Bde 1889. Ueber Pachtlers Publikation habe ich mich jedesmal nach Erscheinen der drei ersten Bände in der Deutschen Lit. Ztg. ausgesprochen. An sekundären Quellen nenne ich nur G. Weicker, Das Schulwesen der Jesuiten nach den Ordensgesetzen 1863. Erinnerungen eines ehemaligen Jesuitenzöglings 1862; weiter Joh. Huber, Der Jesuitenorden 1873 und den von Georg Müller bearbeiteten Abschnitt über sie in Schmids Gesch. d. Erziehung 3, 1. Buss, Die Gesellschaft Jesu 1853. Th. Ziegler, Geschichte der christl. Ethik, 2. Ausg. 1892. Anderes habe ich dort angeführt, vieles hier absichtlich übergangen, so auch des Grafen Hoensbroech zahlreiche Veröffentlichungen, da sie uns gerade in pädagogischer Beziehung nichts Neues sagen. — Ich selbst hatte in früheren Jahren ab und zu Gelegenheit, im Unterricht Zöglinge aus Jesuitenschulen kennen zu lernen. Beweisen auch solche einzelne Fälle nicht viel, so habe ich doch in hohem Maße den Eindruck eines gedächtnismäßigen und mechanischen Lernens erhalten, es fehlte den dort Erzogenen durchaus die eigene Initiative und die Lust zur Arbeit.

15. Anhangsweise soll hier noch kurz vom Volksschulwesen im 16. Jahrhundert gesprochen werden, soweit ein solches überhaupt existierte. Die Zeit des Humanismus auf der einen, der Bauernkriege auf der andern Seite war dem Gedanken einer auch auf die unteren Schichten des Volkes sich erstreckenden allgemeinen Schulbildung wenig günstig. Das Absehen ging fast ausschließlich nur auf lateinische Schulen und auf den höheren Unterricht. Und in den Städten, wo es seit längerer Zeit schon besser bestellt gewesen und Lehrhäuser für die Kinder aus dem Volke eingerichtet worden waren, hielt man oft nicht einmal die Scheidung zwischen niederen und höheren Schulen streng aufrecht: wer in die lateinische Schule ging, lernte in ihr auch lesen und schreiben, wenn diese Fertigkeiten nicht, wie z. B. in Zürich, beim Eintritt in dieselbe schon vorausgesetzt wurden. So ist im allgemeinen aus dieser Zeit von Volksschulen nicht viel zu berichten; die alten Zustände dauern fort, höchstens daß der Rechenunterricht einen Schritt nach vorwärts tut; die Reformen galten zunächst nur dem höheren Unterricht.

In der katholischen Welt ließen sich die Jesuiten die Erziehung der Jugend des niederen Volkes weit weniger angelegen sein als die der höheren Stände; auf das Volk im großen zu wirken, dazu schien ihnen Predigt und Beichte geeigneter und ausreichend zu sein; ein aufgeklärtes und unterrichtetes „Volk“ konnten sie sich nicht einmal wünschen. Doch hat der Orden, in Befolgung einer Vorschrift des Tridentinischen Konzils, wonach die Kinder in den Elementen des Glaubens und im Gehorsam gegen Gott und ihre Eltern zu unterweisen seien, da und dort auch Armenschulen gegründet; und durch einen der Patres, den schon genannten Peter Canisius erhielt die Schule den Katechismus, der den ganzen katholischen Volksunterricht beherrscht, während der *Catechismus Romanus* vielmehr

ein Lehrbuch für die Pfarrer ist. Natürlich ist für beide Luthers Büchlein maßgebend und vorbildlich gewesen. Allein sobald der Katholizismus in seinen Stammgebieten wieder hergestellt und dem Umsichgreifen des Protestantismus energisch Halt geboten war, erlahmte auch der letzte Eifer der Jesuiten für die Volksbildung vollends ganz. Dagegen traten bald darauf andere, die Oratorier und namentlich der von dem Spanier Joseph Calasanza († 1648) gestiftete Orden der Piaristen oder *patres piarum scholarum*, später die Schulbrüder la Salles für die Jugend der unteren Klassen ein und gründeten eine Reihe von Armenschulen. Der Mädchenerziehung nahmen sich seit 1537 die Ursulinerinnen an, die arme Mädchen in Elementarkenntnissen, in Religion und weiblichen Arbeiten unterrichteten; die höheren Töchter wurden von den englischen Fräulein wesentlich in jesuitischem Geist erzogen. Auch andere Kongregationen wie die Schulschwestern de notre Dame machten sich auf diesem Gebiete verdient; immerhin blieb die ganze Tätigkeit fragmentarisch und vereinzelt.

Aber auch auf protestantischer Seite war der Same, den Luthers Wort ausgestreut hatte, nicht aufgegangen, seine Forderungen wurden nicht erfüllt. Auch hier drehte sich seit der Verbindung von Reformation und Humanismus alles nur um lateinische Schulen und um die Heranbildung für das geistliche und das weltliche Regiment, also um den höheren Unterricht. Unter den Augen Luthers wurden in der sächsischen Schulvisitation die Lehrer angewiesen, daß sie bloß Lateinisch lehren sollten und nicht Deutsch oder Griechisch oder Ebräisch. Nur daran hielt man fest, daß die Pfarrer, oder an ihrer Stelle die Küster, Sonntag nachmittags dem Gesinde und dem jüngeren Volk in der Kirche die Hauptstücke des Katechismus erklären sollten. Schon in der Apologie von 1530 konnte Melanchthon diese „Kinderlehre“ als eine dem Protestantismus eigentümliche und überall mit Sorgfalt gepflegte Institution rühmen: *Apud nos*, heißt es Art. XV, *pueri canunt Psalmos, ut discant, canit et populus ut vel discat vel oret. Apud adversarios nulla prorsus est κατήχησις puerorum, de qua quidem praecipiunt canones. Apud nos coguntur pastores et ministri ecclesiarum publice instituere et audire pueritiam; et haec caerimonia optimos fructus parit.* Was aber die Kinder so am Sonntag lernten, das sollten sie in der Woche nicht ganz vergessen. Darauf bedacht zu sein wäre eigentlich Sache der Eltern gewesen; aber weil diese ihre Pflicht meistens nicht erfüllen konnten oder wollten, so mußte anderweitig dafür gesorgt werden. Der Pfarrer, der vielfach mehrere Dörfer zu pastorieren hatte, fand dazu keine Zeit, so griff man nach dem Küster. Ihm wurde das Amt übertragen, Sonntags die Katechisation vorzunehmen, und auch auf einen gewissen Tag in der Woche sollte er mit den Kindern den Katechismus einüben und sie christliche Gesänge lehren. Der Katechismus und das Kirchenlied, und nicht, wie Heppe[1]) meint, das Institut der Kon-

[1]) Heppe, Geschichte des deutschen Volksschulwesens, sagt I, S. 12: „Aus dieser Wurzel, d. h. 1. aus dem evangelisch kirchlichen Glauben an die den einzelnen Gläubigen in seinem Heilsbesitz vollkommen sicher stellende Gnadenoffenbarung Gottes in Christo oder aus dem Glauben an die Vollkommenheit und Sicherheit der Taufgnade und 2. aus dem Begriffe und Bedürfnisse des evangelischen Gemeindegottesdienstes ist die eigentliche Volksschule erwachsen“; und dazu S. 25: „auf diesem Wege erwuchs einerseits

firmation und die aus den konfessionellen Streitigkeiten sich ergebende Notwendigkeit, seines Glaubens sich bewußt zu werden, sind es also gewesen, woran sich der Anfang einer allgemeinen religiösen Unterweisung des Volkes, aber — darum noch lange keine Volksschule anschloß. Für diese lagen die Verhältnisse nur in den größeren Städten nicht ganz ungünstig; hier konnte man an schon Bestehendes, an die deutschen oder Schreibschulen anknüpfen. So werden z. B. in der Bugenhagenschen Schulordnung für Braunschweig vom Jahre 1528 neben den lateinischen auch zwei deutsche Jungenschulen vorgesehen, deren Aufgabe es war, den Katechismus und gute Disziplin und Mores, deutsch Schreiben und Rechnen zu lehren, während das Lesen vorausgesetzt wird. Ebenso nahm sich in Straßburg der Rat seit 1530 der sogenannten Lehrhäuser an, ließ sie visitieren und bestimmte, daß deren sechs für Knaben an gelegenen und bequemen Orten der Stadt sein sollten; und in Stuttgart hatte 1535 Herzog Ulrich der Stadt das Beginenhaus geschenkt, „daß sie darin die Lateinisch und Teutsch Schul halten".

Schwieriger als in den größeren Städten lag die Sache auf dem Lande. Auch hier geht Württemberg mit seiner Schulordnung von 1559 voran. Die Torheit des Herzogs Ulrich, der 1546 die deutschen Schulen in kleineren Städten zu Gunsten der lateinischen geradezu verboten hatte, war singulär und ohne Dauer gewesen; Herzog Christoph verordnete vielmehr, daß in allen Flecken, wo bis anher Meßnereien (Küstereien) gewesen, auch deutsche Schulen eingerichtet werden sollen und erklärte sie — das ist wichtig — für eine Angelegenheit der Gemeinden; doch sollen die Lehrer, die zugleich Meßner sind, vom Konsistorium bestätigt werden, nachdem sie sich einer Prüfung unterzogen und gezeigt haben, daß sie rechtgläubig seien, den Katechismus verstehen und auszulegen wissen, Lesen, Schreiben und Rechnen den Kindern beibringen können und selber eine leserliche Handschrift führen. Die Aufsicht über diese deutschen Gemeindeschulen wird dem Pfarrer übertragen. Die Unterrichtsgegenstände dieser vielfach nur im Winter gehaltenen Schulen mit vier täglichen Stunden waren Lesen, Schreiben, Katechismus und Gesang, auch etwas Rechnen. Nach Melanchthons Vorgang in Sachsen werden auch hier drei Haufen gemacht, „so erst anfahen zu Buchstaben; so anfahen die Syllaben zusamen schlahen; wölche anfahen lesen und schreiben." Diese württembergische Schulordnung war wie schon gesagt für viele andere Gebiete Muster und Vorbild; doch fand gerade der Abschnitt „von Teutschen Schulen" in der Braunschweigischen Kirchenordnung von 1569 keine Aufnahme, ein Zeichen, wie wenig Interesse und Verständnis für die Begründung eines Volksschulwesens in jener Zeit vorhanden war. Anders in Kursachsen. Vor 1580 bestanden hier nur wenige deutsche Schulen, und wo sie bestanden, waren es meistens noch Privatschulen, die den latei-

aus dem Bedürfnisse des Konfirmanden-Unterrichts, beziehungsweise aus dem protestantischen Interesse an der Lehre (!) von der Taufgnade, andererseits aus dem konfessionellen Interesse (dem Gegensatz zwischen lutherischer und reformierter Kirche) die eigentliche Volksschule." Die ganze Deduktion ist deswegen hinfällig, weil die Volksschule damals überhaupt nicht „erwachsen" ist. Vgl. jetzt auch F. Cohrs, Die Evangel. Katechismusversuche vor Luthers Enchiridion, *Mon. Germ. Paed.* Bd. 20—23, 1900/02.

nischen Schulen dadurch Konkurrenz machten, daß sie die nachlässigen Schüler derselben mit Vergnügen bei sich aufnahmen und jenen dadurch den Ertrag des Schulgelds minderten; dagegen waren sie im Gegensatz zu den Lateinschulen, an denen ewiger Lehrerwechsel herrschte, stabiler und hatten daher oft eine gewisse Unterrichtstradition. 1580 verordnete nun die Kirchenordnung, daß die Küstereien jederzeit einer solchen Person verliehen werden sollen, die schreiben und lesen könne und wo nicht durch das ganze Jahr, doch auf bestimmte Zeit besonders im Winter Schule halte, damit die Kinder in dem Katechismus und im Schreiben und Lesen etlichermaßen unterwiesen werden möchten. Aber so schön und gut solche Verordnungen waren, es fehlte an Lehrern, und die Küster konnten trotz der Prüfungsvorschrift oft genug selbst nicht, was sie lehren sollten. Denn es gab noch keine Schullehrerseminare; die drei Musterschulen Württembergs in Stuttgart, Urach und Tübingen mit „drei frommen christlichen gotteseifrigen Teutschen Schulmeistern, die von der Hand gute Modisten (Rechenlehrer) und Schreiber, auch mit der Feder und auf der Linien rechnen zu lehren geschickt und fleißig seien", sollten gute Landschreiber und Rechner heranbilden, an die Vorbereitung auf den Lehrerberuf war dabei nicht gedacht. Auch war die äußere Stellung der auf das Schulgeld angewiesenen Lehrer überall eine sehr prekäre. So kam das Amt vielfach in die Hände verbummelter humanistischer Studenten und Lateinschüler oder an unwissende Handwerker, und erst allmählich wuchs aus den Schulhäusern selbst eine Generation von Lehrerssöhnen heran, die von Jugend auf unterrichten sahen und unterrichten halfen und bessere Zeiten heraufführen konnten. Doch gab es schon in der ersten Hälfte des 16. Jahrhunderts einzelne tüchtige Schulmeister, wie Valentin Ickelsamer, der sich um die deutsche Elementargrammatik und den deutschen Sprachunterricht verdient machte, oder den schon genannten Rechenmeister Adam Ryse. Für die äußere Ausstattung der Schulen war nur ausnahmsweise gesorgt, Schulzimmer, Wohnstube und Werkstätte häufig genug eins. Endlich hing es ja vom guten Willen der Eltern und Kinder ab, ob diese zur Schule kamen und geschickt wurden: einen Schulzwang gab es nicht; höchstens daß man das Versäumnis des Katechismusunterrichts als Zeichen mangelnder Rechtgläubigkeit ansah und dadurch von theologischer Seite etwas wie einen moralischen Druck auf die Eltern ausüben konnte.

Auch besondere Mädchenschulen kennt die Reformationszeit, teils ältere im Anschluß an schon Bestehendes, teils neuerdings eingerichtete gemäß der Forderung Luthers. 1528 sieht die braunschweigische Schulordnung für die Stadt vier Jungfrauenschulen vor, welche die Kinder 1—2 Jahre lang täglich 1—2 Stunden zu besuchen hatten, und in denen sie im Lesen, Katechismus und in christlichen Gesängen unterrichtet werden sollten. Straßburg stellt den sechs Knabenlehrhäusern vier für Mädchen zur Seite. Die württembergische Schulordnung will für Mädchen wie für Knaben Schulen errichtet und darin beide Geschlechter getrennt unterrichtet wissen. Die pommersche Kirchenordnung von 1563 ordnet wenigstens für die großen Städte Jungfrauenschulen an. Dagegen werden

in Kursachsen 1580 die Mädchen ganz beiseite gelassen, was um so auffallender ist, als hier schon vorher für den Mädchenunterricht einiges geschehen war: auf dem Land wurden sie an manchen Orten gemeinsam mit den Knaben unterrichtet; in kleineren Städten besuchten sie oft ebenso die lateinischen Knabenschulen; da und dort übernahm die Frau oder die Tochter des Lehrers oder Pfarrers diesen Unterricht für die Mädchen besonders. In Leipzig waren auch die weiblichen Arbeiten in den Lehrplan aufgenommen und der feinen, höflichen und züchtigen Gebärde gedacht. Aus dem Jahr 1578 haben wir eine allerdings höchst einfache Schulordnung für eine Jungfräuleinschule zu Pirna. Und 1555 hatte man sogar, entsprechend den drei Fürstenschulen, drei höhere Jungfrauenschulen in Freiburg, Meißen und Salza eingerichtet, die freilich keinen langen Bestand hatten.

So waren überall Keime da; aber es hätte eines besonders günstigen Bodens und einer besonders verständnisvollen Pflege, hätte vor allem des wärmsten Interesses bedurft, um sie zur Entwicklung zu bringen. In Wirklichkeit aber fehlte es an allem dem; und so gingen jene Keime nicht auf, und ging das Wenige, was da war, auch vollends zu Grunde — Hand in Hand mit der Verkümmerung und Verknöcherung des humanistischen Schulwesens und hier wie dort unter dem Einfluß derselben verhängnisvollen äußeren und inneren Ereignisse und Bedingungen. Doch davon soll im nächsten Abschnitt die Rede sein.

Ueber diese dürftigen Anfänge von Volksschulen s. die Braunschweigischen Schulordnungen von Koldewey a. a. O., Vormbaum, Evangelische Schulordnungen im 16. Jahrhundert I, Heppe, Geschichte des deutschen Volksschulwesens 1858 (protestantisch befangen), Stöckl, Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik (katholisch befangen), Sander, Geschichte der Volksschule, besonders in Deutschland, in Schmids Gesch. d. Erziehung Bd. V, 3. 1902 und meine Einführung in das Handbuch für Lehrer und Lehrerinnen 1903.

---

16. Überschauen wir zum Schluß noch einmal die humanistische Bewegung von ihren Anfängen im 14. Jahrhundert bis gegen das Ende des 16. hin, so tritt uns in ihrer Gestaltung und in ihren Zügen ein charakteristischer Wechsel entgegen. In Italien, wo sie begonnen, war es im Bruch mit dem kirchlichen Mittelalter eine neue Bildung im umfassendsten Sinne des Worts, eine ganze Weltanschauung gewesen. Der Weg zu diesem Neuen in Literatur und Kunst, in Wissenschaft und Philosophie, in Staat und Leben war die Wiedererweckung des klassischen Altertums; und so führte sie naturgemäß auch hier zu einer ausgebreiteten gelehrten Tätigkeit und zu einer Umgestaltung des Jugendunterrichts und der Jugenderziehung. Im Übergang zu andern Völkern aber verlor sich jenes Umfassende mehr und mehr. Wohl beginnt auch außerhalb Italiens mit der humanistischen Bewegung allüberall eine neue Zeit und eine neue Weltanschauung. Allein der Zusammenhang zwischen ihr als der Erneuerung der klassischen Studien und den anderen Gebieten des Wissens und des Lebens tritt nicht so unmittelbar in die Erscheinung. Während wir es selbstverständlich finden, daß in Italien auch die großen Entdecker oder Staatsmänner oder Maler Humanisten gewesen sind, trennen sich im übrigen Europa die Betrebungen nur allzusehr: bei Regiomontanus, der Griechisch

lernt und Mathematik lehrt, kommt uns die Zusammengehörigkeit noch deutlich zum Bewußtsein, dagegen vergessen und übersehen wir meist, daß Christoph Kolumbus in den Tagen Lorenzo de' Medicis gelebt hat, daß Kopernikus (1473—1543) ein Zeitgenosse von Erasmus und Kepler (1571—1630) nicht viel jünger als Frischlin gewesen ist und noch in die Zeiten von Johannes Sturm hinaufreicht. Ob sich die Faustnaturen des 16. Jahrhunderts den Alten oder der Kabbala oder der Alchymie zuwandten, immer war es doch dieselbe Sehnsucht nach der Natur, was sie trieb, und derselbe Sturm und Drang, der sich in ihrem verworren unsteten Leben, in ihrem krausen Aberglauben, in ihrem ungeduldigen Zauberwesen offenbarte. Dagegen zieht sich die eigentliche Beschäftigung mit dem klassischen Altertum rasch genug auf bestimmte Kreise, auf die Mitglieder der philosophischen Fakultät und auf den damit zusammenhängenden Schulunterricht zurück. In dem alten Kulturland Frankreich wirkt freilich auch das unmittelbar befruchtend auf das Leben und auf die Entwicklung der nationalen Literatur, eine antikisierende und doch schon ganz modern klingende Staatslehre (Jean Bodin) fällt hier noch in das 16. Jahrhundert; und auch in England spürt man schon in Thomas Morus und noch bei Shakspere und am Hofe der Elisabeth im nationalen Denken und Dichten den humanistischen Einfluß. An solchen allgemeinen Wirkungen fehlt es auch in Deutschland nicht: Hans Sachs schreibt 1527 eine Lucretia, 1530 eine Virginia, und Schuldrama und Volksdrama fallen das ganze Jahrhundert hindurch vielfach zusammen. Aber im ganzen bleibt hier doch mehr als anderswo der Humanismus eine gelehrte Angelegenheit und Sache der Schule; der Gedanke, daß man speziell in den Schriften der Griechen auch die realen Kenntnisse am besten habe und finde, wirkt der Beschäftigung mit der Natur und der direkten Beobachtung derselben sogar geradezu entgegen. Dazu kam aber noch eines: der Humanismus steht hier nur wenige Jahre im Vordergrund des Interesses, die religiöse Frage tritt der Bildungsfrage voran, das Deutschland des 16. Jahrhunderts ist nicht das Land des Humanismus, sondern das Land der Reformation. Das war zunächst eine Beeinträchtigung des ersteren und wurde von seinen Vertretern, den einen Hutten ausgenommen, auch so empfunden; aus den Wortführern der Nation wurden philologische Professoren und lateinische Schulmeister. Und doch lag in dieser Verengung seiner Ziele und seiner Kreise die einzige Möglichkeit für ihn, sich dauernden Einfluß zu wahren. Der Humanismus ist durch und durch aristokratisch, die Reformation war in ihren Anfängen rein demokratisch, ganz volkstümlich. Daher war auch das Schulwesen, das sie organisierte und dem sie den Stempel ihres Geistes aufdrückte, so volkstümlich als möglich gedacht: eigentlich hätte es darum freilich die Volksschule sein müssen, die sie ins Leben rief, aber dazu ist es damals aus naheliegenden Ursachen nicht gekommen; wie es mit dem humanistischen Unterricht von ihr gemeint war, das zeigen uns heute noch die lateinischen Schulen in Württemberg. So drang der Humanismus, dessen Unverträglichkeit mit dem Christentum auch auf protestantischem Boden zu entdecken erst den Pietisten und den Radikalen des 19. Jahrhunderts vorbehalten war, doch in die breitesten Schichten

der Bevölkerung ein und ließ die höhere Bildung, deren Träger er freilich blieb, neben den Geistlichen auch dem weltlichen Regiment und den Söhnen der städtischen Handwerker zu gute kommen. In katholischen Ländern ist das nicht in demselben Maße der Fall gewesen, die Jesuitenschulen sind weit aristokratischere Anstalten als die protestantischen Gymnasien.

Daß aber diese Verallgemeinerung des lateinischen Unterrichts nicht zu einer höheren und reicheren Entwicklung der deutschen Bildung geführt hat, das hat verschiedene Ursachen. Zunächst ist daran die schulmäßige Verengung des Humanismus unter den Händen von Sturm und seinen Nachfahren selbst schuld: durch sie ist die ästhetische Seite der neuen Bildung zu einer gelehrt formalistischen geworden. Bei Agrikola ist der Humanismus Leben, bei Erasmus ist er Geist, bei Melanchthon ist er Wissen: in den Schulen dagegen wird er rasch genug zu einer toten und unlebendigen Aneignung von Formen und Phrasen, zu geistloser Nachahmung und leerer Virtuosität im mündlichen und schriftlichen Ausdruck. Zum zweiten aber ist der deutschen Bildung im 16. Jahrhundert die Entwicklung der Theologie verhängnisvoll geworden. Nach dem kurzen Blütensturm in den Jahren 1517—1525 hat, nicht ohne Schuld von Luther selbst, die Reformation rasch genug das Begeisternde des ersten Anlaufs abgestreift, wie ein Meltau fiel die Orthodoxie auf die junge Pflanze herab. Dabei ist es doch kein Zufall, daß gerade die humanistisch gebildeten Männer, ein Melanchthon und ein Joh. Sturm, als Vorkämpfer einer freieren und toleranteren Auffassung der neuen Religion aufgetreten sind. Das war der Gegendienst, den der Humanismus der Reformation zu leisten bereit war. Aber von lutherischen Zeloten wurde diese Opposition niedergeschrieen, und in der Konkordienformel der Buchstabe zum bindenden Gesetz und zum papiernen Papst erhoben. Und nun wurden von einer gewalttätigen, alles beherrschenden Geistlichkeit auch die Schule und der Schulhumanismus in den Dienst der reinen Lehre genommen, und damit die neue Bildung noch einmal verengt zum bloßen Vorbereitungskurs für das theologische Studium; namentlich das Griechische, das von den deutschen Humanisten zuerst mit begeisterter Liebe aufgenommen und gepflegt, aber allerdings schon durch den Latinismus Sturms zurückgedrängt worden war, mußte die theologische Oberherrschaft fühlen und verdankte seine Beibehaltung im Schulunterricht nur noch dem griechisch geschriebenen Neuen Testament. Zum dritten endlich waren es die politischen Verhältnisse, die in Deutschland eine humanistische Bildung im weitesten Sinn nicht aufkommen ließen: der spanische Kaiser, der deutsches Herz und deutsche Gewissensnot nicht verstand; dann der Bauernkrieg, der Luther in so bedauerlicher Weise viele Schritte rückwärts tun und seine frei und geistig gedachten Volkskirchen zu fürstlichen Landeskirchen sich veräußerlichen ließ; und endlich die kirchliche Spaltung, welche die politische nicht erst schuf, aber vermehrte und verfestigte und durch die blutigen Kämpfe den Riß unheilbar machte bis auf diesen Tag.

Und dennoch, die saure Schularbeit, in die sich in Deutschland der Humanismus zusammengezogen und vergröbert hat, ist von unserem Volk

und seiner Jugend nicht umsonst getan und geleistet worden; nur später als anderswo sind auch hier ihre Früchte gereift. Was in der Schule getrieben wurde, waren doch die — Humaniora; und so wenig von dem Geist der Alten dabei mitgeteilt werden mochte, so vielfach es nur die Schale war statt des Kerns, die man hatte und haben wollte, etwas davon blieb doch immer an der Form haften und mit ihr verbunden; und daher bedurfte es im 18. Jahrhundert in Deutschland keines Bruches, keines Neuen, sondern wiederum nur einer Renaissance und Wiederauferweckung, einer Erneuerung des vorhandenen Humanismus, um dann die Neuhumanisten zu freien Geistern werden und sie die halbverlorene Schlacht des 16. Jahrhunderts mit besserem Erfolge noch einmal schlagen zu lassen. So erntete in Literatur und Philosophie, in Religion und Theologie das 18. Jahrhundert doch noch die Früchte von dem, was das deutsche Volk und seine Jugend 200 Jahre lang in seinen humanistischen Schulen mit sauerem Schweiß gelernt und getrieben hatte.

Fragt man aber, wieviel diese neue Bildung bei ihrem Kommen im 15. und 16. Jahrhundert beigetragen habe zur Versittlichung unseres Volkes, so ist die Antwort darauf schwer. Wer will denn eine ganze Zeit auf ihre Sittlichkeit hin schätzen und werten? Daß sich unter den Gewaltmenschen der Renaissance in Italien berüchtigte Verbrecher finden und in dem Streben sich auszuleben und Mensch zu sein auch viel Selbstsucht, Genußsucht, Frivolität und Skrupellosigkeit sich durchsetzen will, wissen wir längst; daß es auch unter den deutschen Humanisten an „Verlumptheit, Liederlichkeit, Oberflächlichkeit, Selbstüberschätzung“, an Streitsucht und Eitelkeit nicht gefehlt hat, hat uns nicht erst Nerrlich[1]) sagen müssen. Aber die Weisheit ist alt wie die Welt, daß es nur durch den Sündenfall hindurch zur Erkenntnis des Guten und Bösen geht. Der Weg aus dem träumenden Mittelalter hinaus in die Helle der modernen Welt und ihres Selbstbewußtseins, aus der Gebundenheit und Individuallosigkeit zur Freiheit und zur Anerkennung der Persönlichkeit führt durch Zweifel, Irrtum und Schuld. Im Sturm und Drang, im gärenden Durcheinanderwogen dieser werdenden Zeit mußte auch viel Wertloses und Schmutziges an die Oberfläche kommen. Jahrhunderte hindurch war das Individuum unfrei am Gängelband von der Kirche geführt worden, nun riß es sich los und verlor damit vor allem den sittlichen Halt der Autorität. Jahrhundertelang hatte ihm die Kirche den Unwert des Irdischen aufgeredet, was Wunder, daß man nun, wo die Freude an diesem Irdischen erwachte, wie losgelassen auch von den verbotenen Früchten lüstern und leidenschaftlich naschte. Das Individuum war auf sich gestellt, es mußte erst lernen, sich selbst Halt und Stütze zu werden und sich eine neue *sodalitas* und *societas* in Staat und Gesellschaft erst wieder schaffen. Wenn Schiller der sittlichen Erziehung die ästhetische vorangehen läßt, so war auch jetzt zuerst dieser ästhetische Kursus durchzumachen, um dem sittlichen Geist die Wege zu bahnen. Endlich aber, wenn ich mir die größten Ver-

[1]) P. Nerrlich, Das Dogma vom klassischen Altertum in seiner geschichtlichen Entwicklung 1894.

treter des deutschen Humanismus ansehe, Agrikola, Wimpfeling, Erasmus, Melanchthon, waren denn das keine guten Menschen? Und selbst Hutten — in keiner Tragödie fehlt es an Schuld, aber die tragischen Helden dürfen weder in der Poesie noch in der Geschichte ganz schuldig und ganz böse sein. Und darum sage ich trotz aller Nachtseiten und dunklen Flecken mit ihm von jenem humanistischen Zeitalter; es war doch eine Lust darin zu leben! Unser deutsches Volk hat keinen Grund, sein sechzehntes Jahrhundert mit Humanismus und Reformation zu verleugnen oder zu bedauern: der ästhetische Kursus und der religiöse Kursus, sie haben ihm beide gut getan.

Dritter Abschnitt.

Übergangszeit.

Das Alte stürzt, es ändert sich die Zeit,
Und neues Leben blüht aus den Ruinen.

Es ist nicht die Freude an der poetischen Form und darum ein absichtlich Gesuchtes, sondern die Verlegenheit, für eine solche Periode des Übergangs, wie sie in der Geschichte der Pädagogik das 17. und der Anfang des 18. Jahrhunderts repräsentieren, eine zutreffende Überschrift zu finden, was mich die obigen Verse Schillers der Bezeichnung dieses Zeitraums als einer Übergangszeit hinzufügen läßt: sie besagen alles und verpflichten vorläufig zu nichts. Denn die Signatur dieser 150 Jahre ist eben die, daß ein Bestehendes in ihnen alt wird und verfällt und ein Neues an verschiedenen Stellen und in verschiedenen Formen aufkeimt, daß aber trotz aller solcher Anläufe das Ganze immer nur ein Trümmerfeld bleibt. Der Neubau, der ein Doppelbau wird, kommt erst durch die geistigen Strömungen des 18. Jahrhunderts zu stande. Geistige Strömungen allgemeiner Art sind es aber auch schon in dieser hier zu behandelnden Zeit, die das im 16. Jahrhundert geschaffene Erziehungssystem entwurzeln und rasch veralten lassen und zu allerlei neuen Versuchen und Bestrebungen, auch auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichts locken und einladen. Dabei dürfen wir über diesen pädagogischen Neuerungen jenes Allgemeinere nicht außer Acht lassen, müssen vielmehr gerade hier über die Grenzen unserer eigentlichen engeren Aufgabe wiederholt hinausgreifen: das vom Humanismus geschaffene Schulwesen bleibt bestehen, aber es vegetiert nur noch, und das Interesse wie der Zeit selbst so auch der geschichtlichen Betrachtung derselben wendet sich daher gerne von ihm ab und den Reformversuchen zu, die eben nur aus den Wandlungen der Weltanschauung im ganzen zu verstehen sind. Und auch das gehört zum Bild dieser Periode, daß hier ein buntes Vielerlei, ein loses Nebeneinander zusammenzustellen ist, dem es scheinbar an aller inneren Einheit fehlt. Diese kommt erst, wenn man über die unsicher und unklar tastenden Versuche hinausgekommen ist und weiß, was man will.

1. Der Humanismus mußte bei seiner ausgeprägten Freude an der Form, die sich nur zu gern mit der Schale begnügte, notwendigerweise zu einem Virtuosentum führen, wie es uns schon in Johannes Sturm cha-

rakteristisch entgegentritt, seinen typischen Vertreter aber erst in Nikodemus Frischlin (1547—1590) gefunden hat. Und doch war in diesen Männern noch etwas, war sogar noch recht viel von dem ursprünglichen Geist des Humanismus, die Freude, das Interesse, das Leben und Weben in der Sache. Als aber im Luthertum, wie leider schon in Luther selbst, die orthodoxe Richtung die Oberhand gewann und dadurch der Protestantismus immer konfessioneller wurde und alles Gewicht auf die Rechtgläubigkeit legte, da drängten die polemischen Interessen gegen den Katholizimus auf der einen, gegen die weiter links stehenden Kirchen und Sekten auf der andern Seite alles übrige zurück, und Hörsäle, Lehrzimmer und Kirchen hallten wieder von der zelotischen Forderung reiner Lehre; vielfach verzichtete man auf die Mitarbeit tüchtiger Männer auch an Universitäten und Schulen nur deshalb, weil sie einem *Pastor loci* nicht orthodox genug schienen oder die Konkordienformel mit ihren vielen Anathemata nicht unterzeichnen mochten. Das veränderte mit Notwendigkeit auch die Stellung der Zeit zum Humanismus: man interessierte sich nicht mehr für ihn, man hatte kein Herz mehr für die klassischen Studien, das zeigt sich bei ihren eigenen Vertretern. In jenen Virtuosen war doch noch Formfreude, ästhetisches Gefühl und vor allem die Lust am Können, also etwas wie künstlerisches Kraftgefühl lebendig gewesen. Jetzt kommt die Zeit der Epigonen, und diese Epigonen sind Handwerker, denen jede Freudigkeit und jede Lust abhanden gekommen ist; und ebenso auch jeder Geschmack. Darum tritt an die Stelle der virtuosen Formfreudigkeit ein lederner Formalismus, bei Lehrenden und Lernenden die tödlichste Langeweile. Es war ja auch in der Religion und Theologie nicht besser; auch da war es mit der gefühlsmäßigen Erfassung, mit dem Glauben als Leben und Erleben zu Ende; an ihre Stelle war eine rein verstandesmäßige Auffassung getreten, nicht daß geglaubt wurde, war die Hauptsache, sondern was geglaubt d. h. für wahr gehalten, und daß es richtig geglaubt wurde. Verstandesmäßige Richtigkeit — darum drehte sich alles. Und das führte genau ebenso im Unterrichtsbetrieb zur Betonung grammatischer Korrektheit, als ob darauf alles ankäme. Dabei ging aber Herz und Gefühl völlig leer aus, Geist und Interesse schwanden dahin, es blieb nur noch die leere Hülse einer korrekten Form. Und auf die Dauer nicht einmal diese. Form und Inhalt lassen sich nun einmal nicht so trennen, daß man jene festhalten und diesen als gleichgültig beiseite setzen kann; gerade weil die theologischen Interessen überwucherten, kam schließlich auch nicht mehr so viel auf die Form an, in der sich die orthodoxen Gedanken bewegten. Wie das jesuitische so wurde auch das protestantische Latein wieder ein schlechtes Latein. Auf den Universitäten kam eine neue Scholastik auf, und wie man früher über die Universalia gestritten und disputiert hatte, so hallten jetzt die theologischen Hörsäle wider vom Zank um die *communicatio idiomatum* in der Christologie. Und für diese Subtilitäten und Quisquilien bedurfte es auch jetzt wieder eines Latein, das einem Cicero oder Horaz unverständlich gewesen wäre, also „barbarisch" war. Daß es aber auch mit dem philosophischen Unterricht nicht besser bestellt war als mit dem theologischen, das zeigen z. B. die von

Sigwart veröffentlichten Proben aus dem *Collegium logicum* des Tübinger Professors Jakob Schegk in ihrer trostlosen Dürre und unerträglichen Langweiligkeit. Aus diesen Hörsälen kamen dann die Männer, die als Lehrer an den Schulen den Humanismus vertreten sollten. Der Humanismus hatte die mittelalterliche Scholastik überwunden, jetzt wurde diese durch die Neoscholastik an ihm wieder gerächt. Flügellahm und matt, inhaltsleer und formalistisch, freudlos und unerfreulich, langweilig und geschmacklos — so stellt sich uns das Unterrichtswesen dieser Zeit dar.

Und dazu kam dann in Deutschland dreißig furchtbare Jahre lang der Schrecken eines Religions- und Bürgerkrieges, wie er grausamer kaum jemals ein Volk heimgesucht und bis ins innerste Mark zu Grunde gerichtet hat. Während die Kriegsfurie durch die deutschen Lande losgelassen tobte, konnte von Schule und Schulehalten, von Wissenschaft und Studium fast nirgends mehr die Rede sein, die Schüler blieben aus, die Lehrer liefen weg und niemand kümmerte sich darum. Wo es ausnahmsweise anders war, da mußte man den Ort für besonders begünstigt halten oder doppelt den preisen, der das Bestehende zu erhalten oder mitten im Jammer der Zeit bessernde Hand anzulegen versuchte. Und nach dem Krieg, daß Gott erbarm! wie sah es in den deutschen Städten und Dörfern, in den deutschen Landschaften und Fürstentümern aus! Die ganze Existenz galt es neu zu bauen, den Kampf ums nackte Dasein zu führen, in völliger Verarmung sich zurecht zu finden und zu beschränken; stumpf und roh und verwildert waren die Menschen geworden, armselig und klein die Welt, in der sie lebten. Daß unter diesen Umständen zuerst die Schule zu kurz kam, versteht sich von selbst: für sie hatte man noch lange kein Geld und für sie hatte man längst kein Interesse mehr. Sie mußte ja sein, gut, so ließ man sie gehen, wie es Gott gefiel oder nicht gefiel, und billig und schlecht war für sie gerade genug. Nur ganz wenige ahnten, daß gerade hier der Hebel zu Besserung und Aufschwung anzusetzen wäre. So fuhr man mechanisch im alten Gleise fort, man lernte Lateinisch und Griechisch weiter und blieb „humanistisch", weil man nichts anderes kannte. Aber die alten Gleise waren völlig ausgefahren, das Lateinische und vollends das Griechische war dürftig und schlecht; konnte doch der Hamburger Rektor Jungius, der die Reinheit des in der Schule gelehrten neutestamentlichen Griechisch anzweifelte, damals von Wittenberg aus belehrt werden, daß es eine Gotteslästerung sei, die hl. Schrift oder vielmehr den hl. Geist, der in ihr zum Wort gekommen, einiger *barbarismi* zu bezichtigen. So war dem Humanismus gerade sein Bestes, die *humanitas*, abhanden gekommen, die ihn doch allein auf die Dauer existenzberechtigt machen und am Leben erhalten kann. Man wußte in der Tat nicht mehr, wozu man lernte, was man lernte.

Es liegt mir persönlich nahe, diesen Verfall und Tiefstand des althumanistischen Schulwesens in den ersten Jahrzehnten des 17. Jahrhunderts an der Weiterentwicklung des protestantischen Gymnasiums zu Straßburg mit ein paar Strichen zu illustrieren; denn wie es hier war, so war es mehr oder weniger überall. Bis 1604 hatte man an der in den 60er Jahren des 16. Jahrhunderts festgestellten Schulverfassung

Sturms festgehalten, von da ab beginnt in immer rascherem Tempo ein beständiges Ändern und Umbilden, weil die ganze Situation von Jahr zu Jahr unbefriedigender und unbehaglicher wurde. Mit Recht sagt daher Bünger in seiner Biographie des Straßburger Professors Matthias Bernegger (1582—1640): „Es gemahnt an den Zustand eines unheilbar Kranken, wenn man sieht, wie in immer kürzeren Abständen neue Heilversuche an der Schule vorgenommen und immer gleich nach erfolgter Kur dieselben Klagen laut werden.“ 1604 handelte es sich im wesentlichen nur um eine straffere Organisation und, was schon schlimmer war, um die orthodoxe Haltung der Lehrer. Dagegen blieb wie bisher das lateinische Ziel, das den Lehrern mit den Worten ans Herz gelegt wurde: „sie sollen ihre *repetitiones, resolutiones* der *autorum* und andere *exercitationes* mit Fleiß halten, besonders den *usum latini sermonis* durch die *onomastica, dialogos, actiones comicas et tragicas, exercitia declamandi et disputandi,* auch im Gespräch mit Fleiß und Ernst treiben, sowie durch die *decuriones* darauf Achtung geben, daß nur lateinisch geredet werde.“ Aber schon 1619 dachte man, zum Teil freilich im Zusammenhang mit der bevorstehenden Erhebung der Akademie zur Universität, aufs neue an „eine gedeyliche Verbesserung vieler bei hiesiger Schul eingeschlichenen und überhandt genommenen *defectus* undt mengel“. Von allen *professores publici* und *classici praeceptores* wurden demnach Gutachten eingefordert. Nach diesen fehlte es an tauglichen Lehrern, weshalb einer von den Professoren die Einrichtung eines Seminars forderte, „auss welchem man jederzeit taugliche Leute nehmen könnte“, die vor allem in den *artes logicae* und den *humaniora* zu unterweisen wären. Auch über die Unterrichtsmethode wurde geklagt, es werde zu viel diktiert und zu wenig korrigiert; und so kam es dann freilich, „daß der *praeceptor primae classis* seinen *discipulis* in einem *exercitio* woll zwantzig und mehr grobe *vitia Grammaticalia* zeigen kann, da doch dieselben solches an den Schuhen sollten zerrissen haben“; und wenn ein anderer meint, daß „die *orationes Ciceronis* für Prima gar zu schwer seien; wer sie explizieren solle, der müsse ein guter Jurist sein,“ so sieht man, wie weit es der rhetorisierende Formalismus Sturms unter den Händen geistloser Lehrer gebracht hatte; hieß es doch, wie von vielen andern, so auch von den Schülern des Straßburger Gymnasiums: *Argentoratenses mali grammatici!* Und für diesen Ausfall in der Grammatik entschädigte nicht etwa die Einführung in den Inhalt und in die Sache; davon war ja keine Rede. Auf Grund dieser Gutachten erschien dann — allerdings erst 1623 — ein neuer Lehrplan, der auf die *elegantia latine loquendi* verzichtete und sich mit der grammatischen Korrektheit begnügte; für die einzelnen Klassen aber wurden die Leistungen so festgesetzte, daß man durchschnittlich je um eine Stufe tiefer griff als bisher. Namentlich wurde die Lektüre verkürzt; erst in Sekunda kommt man zu den Reden Ciceros, und dabei ist es „nicht eben vonnöten, daß sie eine *Orationem* von Anfang bis zu Ende *continue* ausführen, sondern viel besser, daß sie auss dieser und jener *formas exordiorum* weissen und erklären; *item* auss anderen andere *formas narrationum, confirmationum et perorationum*“; denn „das Inculcieren der *Praecepta Grammatica*“, wozu in der

Prima allerdings noch der *usus Dialecticae et Rhetoricae* hinzukam, war die Hauptsache. Wenn dabei die Akkommodation *ad captum discipulorum* und das Aufsteigen vom Leichteren zum Schwereren betont wird, so sehen wir darin wohl schon den Einfluß Ratkes; und ebenso zeigt die bessere Pflege der Mathematik das Heraufziehen einer neuen Zeit. Dagegen ist die Verselbständigung und Vermehrung des Religionsunterrichts und die Einführung von *Hutteri loci communes* ein Zeichen des wachsenden Einflusses der lutherischen Orthodoxie auch auf die Schule: der Religionsunterricht wird theologisch. Im allgemeinen aber fehlte trotz mancher guten pädagogischen Winke und Vorschriften auch hier, was Koldewey an der Braunschweigischen Schulordnung von 1596 vermißt, „jeder Fortschritt, jeder Keim zu einer frischeren und lebendigeren Gestaltung der Lehrweise".

Doch in dem Augenblick wo diese Neuordnung durchgeführt war, begannen die Klagen aufs neue. In unserem Gymnasium, schreibt Bernegger, „ist es Sitte, den Schülern, kaum daß sie die Anfangsgründe der Grammatik kennen und auch nur einigermaßen im Lateinischen geübt sind (ans Griechische und Hebräische wagen sich leider überhaupt nur sehr wenige), schon dialektische und rhetorische Spitzfindigkeiten aufzugeben, daß toll zu sein scheint, wer von diesem offiziellen Brauche in seiner Privatmeinung abweicht. Wahrlich mich dauern die armen Schüler, die so viel gute Stunden des blühendsten Alters in diesem Dorngestrüpp, der Weide dürrer Geister, verwenden oder vielmehr verlieren müssen." Und so kam unter dem Einfluß dieses Kritikers 1634 eine neue *reformatio* und *restauratio Gymnasii Argentoratensis* zu stande, die teils aus pädagogischen, teils aus finanziellen Gründen die bisherigen 10 Klassen auf 7 reduzierte, von denen die vier oberen das obere Gymnasium ausmachten und von fünf Lehrern, dem *Logicus, Rhetoricus, Graecus, Latinus* und *Poeta* administriert werden sollten; auch die Lehrbücher wurden bestimmt und namentlich gegen die Unsitte geeifert, mit drei bis vier Seitchen eines Autors ein ganzes Semester hinzubringen; im übrigen aber blieb das Ziel des Sprachunterrichts die grammatische Korrektheit. Von Interesse ist dabei auch die Erwähnung der *Paedagogi privati*, welche den Schülern bei ihren Hausarbeiten helfen mußten und ihnen dabei vielfach Verkehrtes oder Andersartiges nach anderer Methode beibrachten. Aber schon 1636 kamen neue Klagen und 1637 neue Änderungen des Lehrplans, und an der 100jährigen Jubelfeier der Anstalt konnten die Redner nur den kläglichen Zustand der Schule konstatieren, die durch die Trennung von der Universität seit 1621 in Mißachtung gekommen sei und unter dem Unfleiß, der Zuchtlosigkeit und Frechheit der Schüler, der Zwietracht und Unbotmäßigkeit der Lehrer, die wie Gladiatoren in einer Fechtschule miteinander leben, schwer zu leiden habe. Was aber diese Redner natürlich nicht sagen konnten, die Hauptschuld am Niedergang der Schule hatte neben der Ungunst der Zeiten die Mittelmäßigkeit der Lehrer, selbst der hervorragendsten unter ihnen. Es war Epigonenzeit. Wenn wir das Lebensbild eines Matthias Bernegger ansehen, der durch sein Interesse für mathematische Studien und für Geschichte doch auch erfreulich moderne

Züge aufzuweisen hat, welche Geistlosigkeit und Öde, welche Langeweile und Geschmacklosigkeit bei diesem Reformator der Schule und Orator und Deklamator der Universität! Und vollends der Mittelschlag dieser lateinischen Pädagogen aus der Zeit des 30jährigen Krieges, wie er sich uns in dem unermüdlichen Verseschmied Samuel Gloner darstellt, „mit ihrer eingebildeten geistigen Überlegenheit über den gemeinen Bürgersmann, ihrem schulmeisterlichen Dünkel, ihrer submissesten Devotion vor den Gewalten in Staat und Kirche, mit gar zu wenig von jener Charakterfestigkeit und Manneswürde, ohne welche wir uns denjenigen, dem das hohe Amt eines Jugenderziehers anvertraut ist, gar nicht mehr denken mögen"; und das alles, fügen wir hinzu, in beständigem Kampf mit Hunger und Not, mit Mißachtung und Enttäuschungen aller Art. Arme Zeit! arme Menschen! arme Schule!

Die Schilderungen des Verfalls der Straßburger Anstalt entnehme ich den beiden Monographien von Dr. C. Bünger, Matthias Bernegger. Ein Bild aus dem geistigen Leben Straßburgs zur Zeit des dreißigjährigen Krieges 1893, und von Dr. R. Reuss, M. Samuel Gloner, ein Straßburger Lehrerbild aus den Zeiten des dreißigjährigen Krieges (letztere in der Festschrift zur Feier d. protest. Gymn. zu Straßburg 1888). Weiter vgl. Koldewey a. a. O. und Chr. Sigwart, Ein *Collegium logicum* im XVI. Jahrhundert 1890.

2. Unter den pädagogischen Reformern aus der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts werden neuestens mit Vorliebe auch der Schwabe Johann Valentin Andreä und der Hesse Johann Balthasar Schupp genannt. Kaum ganz mit Recht, wie ich glaube, wenn man von einem Mann der Reform neben guten Einfällen und Ideen auch ein wirksames Eingreifen und einen bestimmenden Einfluß auf die Gestaltung des Schulwesens seiner Zeit verlangt. Dagegen sind uns die beiden Männer, der eine im Süden, der andere im Norden unseres Vaterlands, vollwertige Zeugen für den Verfall und die Verkommenheit der Schulzustände im ganzen Reich. Weil sie einen offenen Blick für die Schäden und Nöte ihrer Zeit besaßen und mit gesundem Menschenverstand bald witzig und humoristisch, bald ernsthaft und strafend Kritik übten, dürfen und müssen wir sie hören. Andreä (1586—1654) ist als Theologe ein Vorläufer Speners, obwohl orthodoxer Lutheraner doch dogmatischen Streitigkeiten abhold, überdies ein Freund der strengen Kirchenzucht Calvins und in seinem Wirken der Vertreter eines echten praktischen Christentums, wider Willen auch als Satiriker der Begründer des Geheimbunds der Rosenkreuzer. In seinem *Menippus sive dialogorum satyricorum centuria, inanitatum nostratium speculum* vom Jahr 1618 wendet er unter anderem auch gegen die Schulen und die Schulgelehrsamkeit seiner Zeit die scharfen Pfeile seines Spottes. Was er dem Schulunterricht vorwirft, das ist neben dem Mangel einer wahrhaft religiösen Erziehung vor allem der Formalismus desselben, die geistlos scholastische Art des Lehrens und die praktische Wertlosigkeit des Gelernten. Die Magister, Grammatiker, Dialektiker und Rhetoriker sind abgeschmackte Pedanten, die es bedauern, daß Jesus uns nicht statt des Evangeliums eine lateinische Grammatik hinterlassen hat, wortreiche Nomenklatoren, die sich einen aristotelischen Himmel schaffen, keinen christlichen, unpraktische Kleinigkeitskrämer, die vor lauter Gelehrsamkeit nicht verstehen, was ein gewöhnlicher Bauer versteht, schlagfertige

Prügelmeister, die selbst nichts Rechtes wissen und darum auch nichts Rechtes lehren können. Und doch kommt in der Schule alles auf den Lehrer an: gerade daran aber krankt die Schule, daß sie keine tüchtigen Lehrer hat. Von dem Durchschnitt derselben entwirft Andreä ein recht düsteres Bild: „wie unreif ihr Alter, wie ungebildet ihr Urteil, wie roh ihre Strenge ist; dazu ihre vorlaute Art, ihr rasches Aufbrausen, ihr unvergorenes Wissen, das Umsichwerfen mit geschmacklosen Sentenzen, die sie von oben herab diktieren, und ihr anmaßendes Wesen; dazu kommen garstige Gewohnheiten, veraltete Formeln, die sie immer wiederkäuen, ungereimte Traditionen beim Unterricht, maßloser Eigensinn, Geschwätzigkeit, Eitelkeit, Dummheit, lauter Dinge, die ihnen die allgemeine Verachtung zuziehen.“ Die Schuld daran aber tragen die Universitäten, für die er einen Herkules herbeisehnt, um diese unflätigen Augiasställe zu reinigen: das auf ihnen Gelernte ist wertlos; an Leib und Seele verdorben verlassen viele Studenten die Hochschule; denn die Professoren begnügen sich zu diktieren und kümmern sich um die einzelnen gar nicht. Wir werden uns daher nicht wundern, wenn Andreä in seiner *Reipublicae christiano-politanae descriptio*, einer freilich sehr ins Enge und Kleinliche gezogenen sozialistischen Staatsutopie nach dem Vorbild von Campanellas Sonnenstaat, die Erziehung auf ganz neuen Boden stellt, neben den humanistischen Fächern vor allem Unterricht in Mathematik und Naturwissenschaft erteilen läßt, dabei aber doch vor buntem Vielerlei warnt und alles in Einem, dem christlichen Geiste gehalten wissen will. Denn Christen zu bilden ist nach dem 1649 erschienenen *Theophilus sive de christiana Religione sanctius colenda, Vita temperantius instituenda et Litteratura rationabilius docenda Consilium*, seiner pädagogischen Hauptschrift, *summa et scopus totius rei*; durch seine „Katechetischen Fragestücke“ hat er speziell auch zur Hebung des Religionsunterrichts beizutragen gesucht. Dreierlei verlangt er in jener wertvollen pädagogischen Schrift vom Unterricht: daß nichts in einer fremden, den Schülern unbekannten Sprache vorgetragen, ihnen nichts mitgeteilt werde, was sie nicht verstehen und worüber sie nicht urteilen können und endlich, daß sie nichts lernen, *quod non admitteret et ambiret aetas.* Nur so macht ihnen der Unterricht Freude; deshalb sollen die Lehrer auch nicht Stallknechten gleichen, die lieber durch Hiebe als durch gute Worte ihr Ziel erreichen wollen. Daß aber solche Reformen durchgeführt werden, dazu müssen die Magnaten den Schulen ihre Aufmerksamkeit zuwenden und die beschützen, welche daran arbeiten. So klingt hier allerdings schon manches an an die Gedanken des Comenius, der wohl wußte, wieviel er in seiner Didaktik Andreä zu danken hatte.

Noch weniger positiv als Andreä, der seinen kritischen Klagen und Anklagen doch wenigstens ein utopisches Gegenbild des Besseren zur Seite gestellt hatte, war Johann Balthasar Schupp (1610—1661), der später als jener aus dem Norden unseres Vaterlands, von Hamburg aus ganz ähnliche Klagen über das bestehende Schulwesen laut werden läßt. Auch ihm ist die unpraktische Gelehrsamkeit verhaßt; namentlich scheint ihm die lange Beschäftigung mit dem Lateinischen reine Verschwendung von

Zeit und Mühe, da „man oft 12 und mehr Jahre zubringet mit der Grammatik der lateinischen Sprache"; ein tüchtiger Lehrer sollte in einem Jahr lateinisch lehren, dann könnte „die edle Zeit zu so vielen andern nützlichen und nötigen Dingen employieret werden". Dazu rechnet er auch die Muttersprache; denn er, der beliebte und volkstümliche Kanzelredner, zieht die deutsche Beredsamkeit der lateinischen Eloquenz bei weitem vor. Darin geht er noch weiter als Andreä, der auch schon gegen den einseitigen Latinismus seine Stimme erhoben hatte. Auch behandeln die klassischen Autoren meistenteils hohe Sachen, welche die Knaben nicht begreifen können oder die bei uns heutigen Tages nicht im Gebrauch sind. Über Aristoteles urteilt er wie Luther: „es sei kein schädlicher Mensch jemahls auff der Welt gewesen als Aristoteles; denn er hat gemacht, daß wir in den Schulen so viel Sophisten und in der Kirche so viel böse Christen haben". Namentlich eifert er gegen die Methode des Diktierens auf den Universitäten: „nunmehr nachdem man keinen Mangel hat an Büchern, frage ich, wozu das nötig sei, daß ein jeder Schulmeister seinen *Auditoribus* will ein neue Grammatik, ein neue Logik, ein neue Physik diktieren; wäre es nicht besser, daß sie sagten, in *Logicis* leset den und den, in *Physicis* den und den; was du nicht verstehest, das frage. Wozu martert und plagt man denn unterdessen das arme Volk mit dem verdrießlichen Schreiben?" So scheinen auch ihm vor allem die Universitäten die Schuld daran zu tragen, daß wir so schlechte Schulmeister haben; denn auf die Frage, was ein Student sei, antwortet er: *animal aut nihil aut aliud agens*, und entwirft ein recht dunkles Bild von dem Pennalismus und der Roheit der Studenten, der Käuflichkeit der akademischen Grade und dem Übermaß der wertlosen Disputationen über alles Mögliche und Unmögliche, die nur zu Streitsucht, Rechthaberei und Gelehrtenhochmut führen. Aber es ist doch nicht bloß die Mangelhaftigkeit der Universitäten, aus deren formalistischer Weisheit sich Schupp wenig macht; sondern daß die Lehrer schlecht sind, hängt auch mit ihrer äußeren Stellung zusammen. Die Fürsten meinen genug getan zu haben, wenn sie „einige Bröcklein vom Kirchengut nehmen, um ein paar Schulmeister zu erhalten, lieber aber verschwenden sie das Geld an Gaukler und an Komödianten"; und darum erhalten die Lehrer „für Eselsarbeit Zeisigfutter". So werden natürlich und „oftmals die allergrößten Esel zu Schulmeistern gebraucht, und wenn einer nirgends fortkommen kann und weder zu sieden noch zu braten versteht, so sagen die großen Politiker, er muß sich behelfen, er muß einen Schuldienst annehmen, bis er sieht, wie man ihm weiter helfe". Daher war es auch tatsächlich kein Wunder, daß die Lehrer möglichst schnell von ihrem Schulamt loszukommen suchten; in Wolfenbüttel z. B. wirkten von 1569—1634 nicht weniger als 18 Rektoren, so daß also die durchschnittliche Amtsdauer eines solchen wenig mehr als $3^1/_2$ Jahre betrug; und die Gesellen blieben gewöhnlich noch kürzer, sie waren ja meistens Kandidaten des Predigtamts, die das Lehramt nur als Übergang zur Pfarre betrachteten. Da meint nun Schupp in Vorwegnahme späterer Entwicklungen: „solange die Einbildung währet, daß der *Status scholasticus* notwendig müsse verbunden sein mit dem *Statu*

ecclesiastico, solange werden keine guten Schulen in Deutschland sein; die Leute meinen oftmals, wenn einer wohl predigen könne, so wisse er auch, wie man die Kinder die Grammatik lehren solle.“ Daß mit diesem Verlangen eines von der Kirche abgesonderten Lehrerstandes und einer Besserstellung der Lehrer, zusammen mit einer Umgestaltung der Universitäten, der Nagel auf den Kopf getroffen war, ist leicht ersichtlich. Hier und nicht in seinem Hinweis auf die Mnemonik als das Allheilmittel für die Schulschäden seiner Zeit liegt das Bedeutsame seines Auftretens. Es dauerte freilich noch lange, bis jene Forderungen erfüllt wurden; und so lange blieb auch der miserable Zustand der deutschen Gelehrtenschulen im wesentlichen ungebessert.

Von den Schriften Schupps gehören zur Pädagogik Ambassadeur Zipphusius auss dem Parnass wegen des Schulwesens abgefertigt an die Churfürsten und Städte des h. römischen Reiches, gewöhnlich „vom Schulwesen“ genannt; und der Teutsche Lehrmeister. „Der unterrichtete Student“ ist nicht von Schupp verfaßt, gibt aber, von einem andern nach seinem Tode zusammengestellt, seine Gedanken, durfte also im Texte mitbenützt werden. Ueber die Pädagogik der beiden vgl. zwei Abhandlungen von Herm. Bender, Gymnasialreden nebst Beiträgen zur Geschichte des Humanismus und der Pädagogik 1887, und J. Brügel in Schmids Gesch. d. Erziehung 3, 2 u. 4, 1; über Schupp auch das Buch von Theodor Bischoff, Joh. Balthasar Schupp. Beiträge zu seiner Würdigung 1890.

3. Aus dem über Andreä und Schupp Gesagten ist ersichtlich, woher ihre Kritik stammt. Bei beiden bildet eine von der orthodoxen abweichende Stellung zur Religion den Ausgangspunkt: statt auf Rechtgläubigkeit dringen sie auf praktisches Christentum, und damit geht überhaupt eine praktische Richtung, ein Wertlegen auf das für das Leben Brauchbare, ein utilitaristischer Zug Hand in Hand. Im Zusammenhang damit betont Andreä im Unterricht die Realien, wie er sich denn selbst auch für Mathematik lebhaft interessiert hat, und fordert Anschaulichkeit in deren Behandlung; daß man den Ohren lieber traue als den Augen, bezeichnet er als die allgemeine Krankheit in den Schulen seiner Zeit. Und ebenso beklagt Schupp, daß wir so viele Dinge lernen müssen, die doch nichts nütze seien. Beide endlich, namentlich der letztere in seinem „Teutschen Lehrmeister“, treten für die deutsche Sprache ein. „Die Weisheit ist an kein Sprach gebunden. Warumb solt ich nicht in Teutscher Sprache ebensowohl lernen können, wie ich Gott erkennen, lieben und ehren solle, als in lateinischer? Worzu ist die Lateinische Sprach einem in Oberteutschland nütz?“ Nicht in lateinischer, sondern in deutscher Wohlredenheit sollte der Professor Eloquentiae die Jugend üben; denn in ihrer Muttersprache könnten sie leichter zur *perfection* gebracht werden als in einer fremden Sprache. Durch diese Gedanken berührte sich Schupp mit den Bestrebungen der kurz zuvor entstandenen Sprachgesellschaften, deren Geschmacklosigkeiten und Übertreibungen er zwar verspottet, deren gutes Recht und deren große Verdienste er aber anerkennt; sein Mitunterredner in jenem „Diskurs“ ist Johann Rist, der Gründer des Elbschwanordens. In diesen Sprachgesellschaften machte sich der ausschließlich lateinischen Bildung gegenüber, wie sie die Schulen und Universitäten noch immer vermittelten, das nationale Element, ein Interesse für vaterländische Sprache und Dichtung geltend, das neben und mit der realistisch-utilitaristischen Tendenz zur Kritik und zur Verbesserung des Unterrichtswesens treibt.

Früher noch und stärker als in Deutschland, und im deutlichen Zusammenhang mit einer Veränderung der ganzen Weltanschauung, waren diese beiden Richtungen in Frankreich und in England aufgetreten. Da sie von dort aus vielfachen Einfluß auf Deutschland geübt haben, so stelle ich die Bewegung in diesen beiden Ländern voran.

In Frankreich, wo die neue Bildung von Anfang an ein nationales Gepräge angenommen und stets festgehalten hatte, war auf dem Gebiet des Unterrichtswesens schon durch Petrus Ramus mit seiner Kritik und seinen Reformvorschlägen der Boden gelockert worden. Mehr Wirkung, weil er frei und ferne vom Zopf und Schulstaub der Universitäten sich ganz auf nationalen Boden stellte, hatte Michel de Montaigne (1533 bis 1592), ein echter Franzose, geistreich, witzig, unterrichtet, der über alles gut zu plaudern versteht und dabei, gescheit wie er ist, meistens den Nagel auf den Kopf trifft, aber dem letzten Wort in einer von leichter Frivolität nicht ganz freien Weise doch immer mit der skeptischen Frage: *Que sais-je?* ausweicht. Und so redet er wie über vieles andere in seinen erstmals 1580 erschienenen *Essais* auch über Kindererziehung. Nachdem er im 25. Kapitel des 1. Buchs *du pedantisme* das tote Wissen gegeißelt hat, welches nur das Gedächtnis anfülle und den Verstand leer lasse, nur aus Büchern schöpfe, die Praxis und das Leben dagegen nicht kenne und ihnen nicht diene, und nachdem er auch den Gedanken gestreift hat, daß das Wissen sittlich betrachtet oft mehr schade als nütze, weil und sofern es zur Verweichlichung und Entnervung der Völker beitrage, spricht er im folgenden 26. Kapitel in positiver, freilich etwas aphoristischer Weise *de l'institution des enfants*. Schon daß es ihm nicht um öffentliche, sondern um Privaterziehung durch einen Hofmeister zu tun ist, ist interessant und symptomatisch. Der protestantische wie der katholische Humanismus hatte wesentlich an Schulen für den Unterricht gedacht, die Erziehung überließ er den Eltern; bei Montaigne handelt es sich nicht sowohl um den Unterricht als um die Erziehung des ganzen Menschen, und weil die Schule diese nicht geben und schaffen kann, wird sie in die Hand eines Hofmeisters gelegt. Auch Vives hatte die Hofmeistererziehung bevorzugt, aber nicht im Prinzip, sondern nur als Notbehelf angesichts der schlechten Schulen und der unfähigen Lehrer; Montaigne dagegen gibt dem Hofmeister prinzipiell den Vorzug. Die Schule, selbst ein Internat, wie es in den Jesuitenkollegien eingerichtet war, kann nicht erziehen, weil hier zu viele beisammen sind und weil doch jedes Kind nach seiner Individualität erzogen werden muß; aber auch die Eltern können es nicht, weil sie gegen ihre eigenen Kinder meist zu weich und zu nachgiebig sind. Um solche Äußerungen zu verstehen, muß man sich klar machen, daß es eine Stimme aus den Kreisen des französischen Adels ist, die wir hier vernehmen; 200 Jahre später kehrt bei Rousseau derselbe Gedanke, nur viel energischer wieder.

Was Montaigne nun vor allem verlangt, das ist die Beseitigung einer rein gedächtnismäßigen Aneignung des Wissensstoffs und die Erziehung zur Selbsttätigkeit: nicht den Kindern unaufhörlich in die Ohren schreien, als ob man's in einen Trichter schüttete, und sie wiederholen lassen, was man

ihnen vorgesagt hat, sondern sie die Dinge selbst kosten, selbst wählen und unterscheiden lassen, das ist die Aufgabe des Erziehers. Er muß nicht immer den Ton geben und allein reden, er muß auch den Schüler anhören und ihn sprechen lassen. Und weiter setze er ihm nichts in den Kopf, was bloß auf Autoritätsglauben fußt, sondern er lege ihm die verschiedenen Ansichten vor: kann er darunter wählen, gut; wo nicht, so mag er zweifeln. So spricht der Skeptiker, der Vorläufer Descartes'; natürlich darf man fragen, ob der Zweifel für den Kindergeist passend ist und ob nicht vielmehr der Autoritätsglaube ein notwendiges Durchgangsstadium bilden muß, wenigstens für den Durchschnittsmenschen; Männer wie Montaigne mögen sich ja auf ihr eigenes Beispiel berufen, wie das der bedeutende Mensch so gerne tut; aber was für Ausnahmemenschen taugt, taugt darum noch nicht für alle. Die Selbständigkeit des Denkens, Suchens und Forschens ist das Ziel, aber der Weg zu diesem Ziel führt auch auf intellektuellem Gebiet durch die harte Zucht des Gehorsams und der Autorität. Begreifen aber werden wir, daß Montaigne von jener seiner Anschauung aus unter allen Wissenschaften die Philosophie am höchsten stellt und ihr als Bildnerin des Verstandes und Herzens auch für die Erziehung die wichtigste Rolle zuweist: sie gibt Inhalt und Gedanken, ohne welche die sprachliche Bildung und die Redekunst wirkungslos und unfruchtbar bleibt. Mit dieser hält sich die gewöhnliche Erziehung viel zu lange auf; das Haschen nach eleganten Wendungen und Floskeln ist schülerhaft und kindisch; über den Gedanken muß der Hörer die Form vergessen. Dabei kommt er auf den Unterricht im Lateinischen und Griechischen zu reden; um diese Sprachen ist es ja gewiß etwas Schönes und Großes; aber man kauft sie zu teuer ein. Die Hauptsache ist doch die Muttersprache und die Sprache der Nachbarn, mit denen man den meisten Verkehr hat. Will man aber Latein und Griechisch lernen, so mache man es, wie es sein Vater mit ihm gehalten hat. Montaigne lernte Latein als Umgangssprache; sein Erzieher sprach von den ersten Jahren seines Lebens an Latein mit ihm und ebenso Eltern und Diener nur Latein; das Griechische aber brachte man ihm in seinen Anfangsgründen spielend bei, *sans rigueur et contrainte par une volonté non forcée et de mon propre désir.* Und die Folge war, daß Montaigne mit sieben Jahren Ovids Metamorphosen mit Leidenschaft las und dann in raschem Flug die andern römischen Dichter. Die Sprachen will er also natürlich und spielend lernen lassen. Wichtiger aber ist ihm der Erwerb von Menschen- und Weltkenntnis: man flöße den Knaben eine bescheidene Neugier ein, nach allem zu fragen. In erster Linie ist dazu der Umgang mit Menschen aller Art notwendig, und weil das nicht genügt, auch mit den großen Männern der Vergangenheit. Ganz besonders empfiehlt er dafür — es ist das vorbildlich für später geworden — die Lektüre Plutarchs; und demselben Zweck dient das Studium der Geschichte, bei dem es sich wiederum nicht sowohl um die gedächtnismäßige Aneignung von Daten als um die Kenntnis der Charaktere und um die sittliche Beurteilung der Menschen und Begebenheiten handelt. Endlich darf bei der Erziehung auch die körperliche Ausbildung nicht vernachlässigt werden: selbst unsere Spiele und Leibes-

übungen müssen einen Teil unseres Studiums ausmachen, äußerer Anstand und gefälliges Wesen muß zugleich mit der Seele gebildet werden. Denn der Gegenstand der Erziehung ist der ganze Mensch: *ce n'est pas une ame, ce n'est pas un corps qu'on dresse: c'est un homme.*

Das sind doch ganz andere Anschauungen, als wir sie sonst im 16. Jahrhundert über Erziehung und Unterricht zu hören gewohnt sind, die Ideen eines vornehmen Franzosen, eines bereits ganz modern gerichteten Menschen; hier ist der Humanismus Kern, nicht Schale bloß und Form, Leben, nicht Wortkram nur und Totenbein. Es wäre aber ein Versäumnis, wenn wir neben diesem Vorläufer eines pädagogischen Sturmes und Dranges, der freilich erst viel später in die Zeit gefahren ist, nicht auch Descartes (1596—1650) nennen wollten, da dieser aus denselben Stimmungen heraus wie Montaigne zu seiner Reform der Philosophie und ihrer Methode gekommen ist. An der überlieferten Schulwissenschaft und an aller gelehrten Autorität, wie sie ihm im Jesuitenkolleg zu la Flèche entgegentrat, wurde er zuerst irre; die Mathematik allein und die von ihm für sie erfundene Methode scheint ihm Gewißheit geben zu können, weil ihre Begriffe klar und deutlich sind; und diese Methode überträgt er darum auch auf die Philosophie und findet hier im eigenen Bewußtsein den festen Punkt und die Quelle für alle weitere Gewißheit. Und dennoch richtet sich bei diesem Zeitgenossen Galileis der Wahrheitsdrang gerade auch auf die äußere Natur, sie sucht er in ihrer Existenz sicher zu stellen und in ihrer Gesetzmäßigkeit mechanisch zu erklären. Die der Mathematik abgelernte rationale Methode, eine idealistische Philosophie und eine freilich vielfach noch recht hypothetische Physik — das sind die drei großen Tendenzen der Cartesianischen Philosophie: sie ist durchaus modern und hat mit ihrem Dualismus die Weltanschauung des 17. Jahrhunderts mächtig beeinflußt. Während der Ramismus als eine Reform der Logik doch nur vereinzelt auf Hochschulen Anhänger gefunden hatte, gelang es dem Cartesianismus immer mehr, die Universitätswissenschaft zu beherrschen und die Neoscholastik derselben definitiv zu überwinden, soweit sie nicht an den Jesuiten ihren Halt behielt, die sich ohnedies bis tief in das 18. Jahrhundert hinein in Frankreich im Besitz der Schulen behaupteten.

Von Descartes beeinflußt waren die Oratorianer, die sich namentlich für den höheren Unterricht interessierten und ihn von einseitigem Humanismus und Latinismus frei zu machen suchten; aber gegen die Jesuiten vermochten sie mit ihren gutgemeinten Reformen nicht aufzukommen. Gefährlicher wurde diesen der Jansenismus, weil es sich bei ihm nicht in erster Linie um pädagogische, sondern um religiöse Fragen, um die Auflehnung des religiösen und sittlichen Geistes, um den Protest des katholischen Gewissens in Frankreich gegen den Jesuitismus überhaupt handelte. Es war der Versuch einer Wiedererneuerung der augustinischen Gnadenlehre auf katholischem Boden, erst in abgeleiteter Weise verband sich damit die Opposition gegen die jesuitische Erziehung und Unterrichtsmethode insbesondere. Aber auch in der Geschichte der Pädagogik bildet diese Bewegung nur eine vorübergehende Episode von kurzer Dauer. Denn der absolutistische Staat Ludwigs XIV. konnte eine Spaltung der

Einen Kirche und eine selbständige Regung des religiösen Geistes nicht ertragen und dulden. So erlagen mit der ganzen Richtung auch „die kleinen Schulen" von Port Royal, dem Hauptsitz der Jansenisten, schon im Jahre 1660 den staatlichen Verfolgungen, nachdem sie erst seit 1643 durch den Abt von Saint-Cyran ins Leben gerufen worden waren. Schon der Name besagt und wollte besagen, daß es sich dabei nicht um den Universitätsunterricht handle, den man den Jesuiten und ihren Kollegien überlassen mußte, sondern lediglich um die untere Stufe, um Vorbereitungsanstalten für die Universität. Immerhin zeigt die Bearbeitung der Logik durch Antoine Arnauld und Pierre Nicole, daß ihnen in letzter Linie doch auch eine Reform des höheren Unterrichts vorschwebte, und gerade hier macht sich dann der Einfluß Descartes' und seiner Methode sehr energisch bemerkbar. Jene kleinen Schulen aber stellen den Versuch dar, häusliche und öffentliche Erziehung zu vereinigen, indem man je 5—6 Knaben mit einem Erzieher zusammenwohnen und arbeiten ließ. Der Geist der ganzen Erziehung, wie er uns besonders deutlich und erfreulich in den „Erziehungsregeln" Pierre Coustels entgegentritt, war ein streng religiöser, weshalb ein besonderer Religionsunterricht wenigstens bei den Knaben überflüssig schien, vielleicht auch nur aus Vorsicht unterlassen wurde. Der Mensch ist durch die Sünde verloren, durch die Taufe prinzipiell wiedergeboren; daher ist es Aufgabe der Erziehung, dem Kind diese Gnade zum Bewußtsein zu bringen und seine durch die Taufe wiederhergestellte Unschuld vor Rückfällen zu bewahren und es an das Gute zu gewöhnen. Deshalb galt es vor allem, beständig über die Zöglinge zu wachen, sie — namentlich auch in dem, was sie lasen — vor jeder Berührung mit dem Bösen zu behüten und ihnen durch ununterbrochene Beschäftigung die Möglichkeit zu unnützen Dingen zu entziehen. Doch sollte diese Überwachung durchaus im Geist der Liebe, mit viel Geduld und Sanftmut geschehen. Vor allem sollte den Kindern auch das Lernen angenehmer gemacht werden als selbst Spiel und Erholung. Daher bemühten sich die Lehrer von Port Royal der herrschenden Methode gegenüber um eine gründliche Reform des Unterrichts, und die Lehrbücher und Denkschriften, die zu diesem Behuf in und für Port Royal verfaßt worden sind, von Arnauld, von Lancelot und anderen zeigen sie uns auf dem Wege vorsichtiger Neuerung. In erster Linie tritt uns dabei das Dringen auf den Gebrauch der französischen Sprache entgegen, die sie als besonderen Unterrichtsgegenstand in ihren Schulen trieben und dem Lateinischen vorangehen ließen. Auch haben sie für den Leseunterricht eine eigene Methode — die Lautiermethode im Gegensatz zu der bisherigen Buchstabiermethode — eingeführt, die, wie es scheint, Pascal zum Erfinder hatte. Daneben nahmen sie auch allerlei Realien in den Lehrplan auf und bedienten sich dabei mit Vorliebe der Veranschaulichung durch Bilder; denn „was durch das Auge in den Geist dringt, übt gewöhnlich lebhaftere Eindrücke auf ihn aus und haftet länger". Als Cartesianer suchten sie aber auch das Urteil zu üben und zu schärfen: ihre Logik war die Kunst zu denken, *l'art de former le jugement.*

Für das Lateinische hat Lancelot 1644 eine Grammatik in französischer Sprache verfaßt, die die in Frankreich bis dahin übliche Grammatik

des Holländers Despauterius, eine Art von humanistischem Doktrinale, verdrängen sollte und den bezeichnenden Titel führte: *Nouvelle Méthode pour apprendre facilement et en peu de temps la Langue latine, contenant les Règles des Genres, des Déclinaisons, des Prétérits, de la Syntaxe, de la Quantité et des Accents latins, mises en françois avec un ordre très clair et très abrégé.* Darin kam der Grundsatz von Petrus Ramus: wenig Regeln, viel Übung! zur Geltung, und so wurden die Schüler möglichst rasch an die Lektüre herangeführt. Dieses Buch sollte an die Stelle des Gebrauchs im Verkehr mit Personen treten, die das Lateinische gut sprechen, und so gewissermaßen die Art nachahmen und ersetzen, wie die Kinder ihre Muttersprache lernen; deshalb begann man damit und nicht mit schriftlichen Übungen (*thèmes*). Als geeignet für die Schullektüre, neben die auch eine vorgeschriebene und natürlich streng überwachte Privatlektüre trat, sahen sie Terenz, Cicero, Cäsar, Virgil und Horaz an; sittlich Anstößiges war aus ihren Ausgaben beseitigt. Um das Interesse zu wecken, wurden die Schüler zuerst mit dem Inhalt des zu Lesenden bekannt gemacht, und zu diesem Zweck wohl schon vorher eine gute französische Übersetzung des betreffenden Schriftstellers mit ihnen gelesen; sie selbst haben solche Übersetzungen geschaffen, z. B. Th. Guyot von den Briefen Ciceros, in jenem ergötzlichen Stil, in dem das Zeitalter Ludwigs XIV. das klassische Altertum zu modernisieren und zu französisieren liebte: Cicero sollte so reden, wie er als Franzose im 17. Jahrhundert geredet und seine „Billete“ geschrieben hätte. Doch sind die Forderungen, die Coustel an den Übersetzer stellt, durchaus vernünftig und richtig. Schriftliche Übungen bestanden anfänglich in Übersetzungen in das Französische, erst gegen Ende kamen *thèmes* und *compositions* (Übersetzungen in das Lateinische und freie Aufsätze) hinzu. Ähnlich war wohl auch die Methode im Griechischen; doch trat dieses entschieden hinter dem Lateinischen zurück. Dagegen kann man auch Lancelots *Jardin des racines grecques mises en vers français* (1657) nicht als Beweis anführen. Den Namen einer „hellenistischen Sekte“ haben sich die Jansenisten in Port Royal dadurch jedenfalls nicht verdient.

Wohl aber ist von diesem Vorwurf einer Vernachlässigung des Griechischen ein anderer Pädagoge freizusprechen, der in etwas weiterem Abstand doch mit diesen Männern von Port Royal zusammen genannt werden darf, Charles Rollin (1661—1741), der Verfasser eines *Traité des études* voll gesunder pädagogischer Gedanken. Er wies, da ihm der Sinn für die ästhetische Seite des klassischen Altertums erschlossen war, besonders auf das Griechische hin, mit dem er schon in Sexta begonnen wissen wollte. *Le bon goût c'est le principal fruit qu'on doive faire tirer aux jeunes gens de la lecture des anciens*: damit stellt er den Gesichtspunkt für diesen Teil des Unterrichts fest; und nun heißt es von den Griechen weiter: *la Grèce a toujours été, et sera toujours, la source du goût, c'est là qu'il faut puiser toutes les connaissances, si l'on veut remonter jusqu'à leur origine: éloquence, poésie, histoire, philosophie, médecine, c'est dans la Grèce que toutes ces sciences et tous ces arts se sont formés et pour la plupart perfectionnés, et c'est là qu'il faut les aller chercher.* Dem entsprach dann auch die von ihm vorgeschlagene Auswahl der Lektüre. Daneben hält

auch Rollin an der Pflege des Französischen fest; „von unserer Poesie“ sollen die Schüler „eine Anschauung“ erhalten. Im Lateinischen empfiehlt er aus sittlichen Gründen Vorsicht bei der Lektüre des Terenz, den er nur in der gereinigten Ausgabe eines „*Terentius christianus*“ zulassen will. Auch die Aufnahme der Geschichte, wenigstens der alten, hat er dringend befürwortet.

Endlich mag in diesem Zusammenhang auch noch Fénelon (1651 bis 1715) erwähnt werden als Verfasser einer Schrift *de l'éducation des filles*, als Prinzenerzieher und als einer, der — durch seinen *Télémaque* — in einer unserem Geschmack freilich wenig zusagenden Form auf das griechische Altertum und seinen Nutzen für die moderne Erziehung hingewiesen hat. Als Erziehungsroman wurde dieses Buch der Vorläufer von Rousseaus Emil und überdies selbst auch ein vielgelesenes Schulbuch.

Wichtiger als diese Reformschulen der Jansenisten und die Reformideen einzelner Pädagogen, die gegen die Macht der Jesuiten auf dem Gebiet der Erziehung und des Unterrichts doch alle nicht aufkommen konnten, ist für die Entwicklung der französischen Bildung und Literatur der interessante Kampf um den Wert des klassischen Altertums, der durch Perrault in seiner *Parallèle des anciens et des modernes* (1688) entfesselt und zwischen seinen Anhängern und Gegnern ausgefochten wurde. Er zeigt uns den tiefgehenden Einfluß der antiken Literatur auf die moderne französische: nicht an der Vortrefflichkeit der Alten wird gezweifelt oder verlangt, daß man aufhören solle sie für vorbildlich zu halten; im Gegenteil solle bis zu den höchsten Klassen hinauf die Jugend sie studieren und verehren, nur solle sie sie nicht anbeten und nicht glauben, daß sie unerreichbar und unübertrefflich seien. Es war also wesentlich ein Streit um Glauben oder Superstition, um Verehrung oder Anbetung, und es war dieselbe Frage, die hundert Jahre später Schiller in der Abhandlung über naive und sentimentalische Dichtung gestellt hat: können wir Modernen neben den Alten bestehen? Die Tragödien Racines und Corneilles geben darauf dieselbe bejahende Antwort, wie Goethes Iphigenie oder Hermann und Dorothea: auch sie waren klassisch und antikisierend, wenn uns auch dieser Klassizismus allzu höfisch und zopfig anmutet. Darum hatte nicht nur Perrault, sondern ebenso auch sein Gegner Boileau recht. Zugleich begreift sich, daß dieser Kampf um den Klassizismus ein spezifisch literarischer war und auf die Pädagogik unmittelbar keinen Einfluß hatte. Im Gegenteil, der Widerspruch wurde nur immer tiefer: Frankreichs Literatur wurde voltaireanisch, seine Erziehung blieb jesuitisch. Wie sehr dieser Orden fortfuhr die Schule zu beherrschen, sieht man schon aus der Zahl der Jesuitenschulen, deren es 1750 in Frankreich 669 gab. Nicht einmal die Verdrängung der lateinischen Grammatik des Despauterius durch die weit praktischere von Port Royal war durchzusetzen. Die wirkliche Erneuerung auch nur der pädagogischen Theorie ließ in Frankreich noch 70 bis 80 Jahre auf sich warten.

Essais de Michel de Montaigne. Texte original de 1580, publié par Dezeimeris et Barkhausen 1870. Die im Text genannten Kapitel 25 u. 26 sind in späteren Ausgaben 24 u. 25. K. Olzscha, Der muttersprachliche und lateinische Unterricht in den *Petites Écoles* von Port Royal (Programm des Realgymn. zu Annaberg) 1890. B. J. Lange, Die Pädagogik des Pierre Coustel 1903. E. v. Sallwürk, Bildung und Bildungswesen in Frankreich während des 17. und 18. Jahrhunderts (in Schmids Gesch. der Erziehung IV, 1).

4. Eine ähnliche Stellung wie in Frankreich Descartes nimmt in England **Francis Bacon** (1561—1626) in der Geschichte der Pädagogik ein. Ihm gebührt in derselben ein Platz um des Anteils willen, den er an der philosophischen Gesamtbewegung und an der Umgestaltung der ganzen Weltanschauung hat. Wenn man auf das Bruchstück der *Nova Atlantis* mit seiner Schilderung des Schatzhauses der Wissenschaften verweisen wollte, so wären die Utopien von Th. Morus, Campanella und Andreä, die sich alle mehr oder weniger eingehend mit Erziehungsfragen oder Erziehungsidealen befassen, weit eher zu nennen, als diese fragmentarischen Ausführungen Bacons: besonders Campanella, der in seiner „*Civitas solis*" (1620) für die öffentlich-staatliche Erziehung der Kinder eintritt, an die Stelle des humanistischen ein rein realistisches Bildungsideal setzt und den Unterricht auf Anschauung gründen will. Auch was Bacon direkt Pädagogisches sagt, sind nur gelegentliche Bemerkungen wie die oft zitierte: „was die Pädagogik betrifft, so erhole dir Rats bei den Schulen der Jesuiten; Besseres gibt es nicht." Dagegen gehört auch er wie Descartes zu den Bahnbrechern einer neuen Weltanschauung, für die er das Programm entwirft und die Methode festzustellen sucht, dadurch gewinnt er indirekt Einfluß wie auf die Forschung so auch auf den Unterricht und seine Ziele und Mittel. *Vetustas cessit, ratio vicit!* mit diesem Ruf wendet er sich vom Humanismus und in der Philosophie von Aristoteles ab, den er leidenschaftlich bekämpft und dessen Organon er darum sein *novum Organon* entgegenstellt. Und wenn er unter den vier Klassen von Idolen, die den Blick des Menschen gefangen nehmen und trüben, an dritter und vierter Stelle die *idola fori* und *idola theatri* nennt, so meint er damit den Autoritätsglauben, in dem die Scholastik vor allem Aristoteles gegenüber befangen war. Im vollen Gegensatz dazu weist er auf die Natur selbst und auf die eigene Wahrnehmung hin; jene muß man kennen, um sie beherrschen und in den Dienst des Menschen zwingen zu können; denn Wissen ist Macht. Das Ziel ist also utilitaristisch bestimmt, der Weg zum Ziel aber ist Naturerkenntnis. Dazu bedarf es vor allem einer *ars inveniendi*, einer neuen besseren Methode, und das ist die der Induktion. Gerade hier liegt jedoch das Zweiseitige, um nicht zu sagen: das Zwiespältige in Bacons Philosophieren: was er durch sie gewinnen will, das sind die „Formen" der Natur, ein Mittelding zwischen den platonischen Ideen und den modernen Naturgesetzen; und etwas vom humanistischen Ungestüm und Faustischen Zauberwesen zeigt sich bei ihm noch darin, daß er an die Erkenntnis dieser Formen die Hoffnung auf ein magisches Wirken auf die Natur knüpft. Ebenso ungeduldig bricht er auch vor der Zeit den induktiven Fortschritt ab, der freilich so, wie er ihn bestimmt und beschrieben hat, niemals zum gewünschten Ziele führen konnte. Das mindert ja sein Verdienst erheblich; er selbst ist kein Naturforscher gewesen und hat die naturwissenschaftliche Methode nicht richtig bestimmt; aber er hat als erster entschlossener Empirist die Erforschung der Natur als Aufgabe hingestellt und hat sie auf den richtigen Weg der induktiven Methode mit den beiden Hilfsmitteln der Beobachtung und des Experiments gewiesen. Und er hat zugleich erkannt, wie viel noch zu tun sei,

indem er den *globus intellectualis* ausmaß und die Felder und Gebiete bezeichnete, wo gearbeitet werden müsse. Darin hat er etwas Divinatorisches, und zugleich enthüllt sich hier seine *grandeur*, die großartige Weise seines Philosophierens, das er betrieb „wie ein Lordkanzler“: er war der empiristische Generalstabschef, die Schlachten zu schlagen und die Siege zu erfechten überließ er der Erfahrungswissenschaft. Indem er als Philosoph die Menschen an die Natur wies und ihnen die Beobachtung und das Experiment als Schlüssel in die Hand gab, hat er die empiristische Richtung in die Wege geleitet, die zunächst in England eine empiristische Philosophie ins Leben rief, die aber auch auf die pädagogische Theorie und Praxis mit Notwendigkeit befruchtend und umgestaltend wirkte: man durfte ja nur die Worte Natur, Anschauung, Beobachtung zu Schlagworten erheben und sich angesichts solcher neuen Forderungen von der humanistischen „Wortwissenschaft“ abwenden. Und so begegnen wir denn auch den Spuren Bacons bei den pädagogischen Kritikern und Reformatoren des 17. Jahrhrhunderts, bei Andreä und Schupp, bei Ratke und Jungius, bei Alsted und Comenius in überraschender Häufigkeit, man könnte sagen: auf Schritt und Tritt.

In England selbst ist es Milton, der Dichter des verlorenen Paradieses (1608—1674), der in seiner Schrift *on education* vom Jahre 1644 auf Bacons Bahnen weiter geht; doch hat auch Ramus, wie sein Lehrbuch über die Logik beweist, auf Milton gewirkt. Den Anlaß zu jener Schrift gab die Berufung des Comenius nach England; ihn zu bekämpfen hat sie Milton für dessen Freund Samuel Hartlib geschrieben. Die Hauptsache ist dem patriotischen Puritaner und Liberalen die Erziehung zur Tugend, die England nicht entbehren kann, weil auf ihr die Sache der Freiheit ruht. Lernen soll man Sachen, und nur als Mittel dazu sind die Sprachen wertvoll und notwendig; dagegen spricht er sich gegen die lange Dauer des Sprachunterrichts auf den Schulen und gegen die bloße Wortweisheit, die derselbe gibt, entschieden aus. Und endlich betont er die Notwendigkeit körperlicher Übungen. Für diese neue Art der Erziehung fordert er aber auch eine neue Anstalt, die Schule und Universität zu vereinigen habe, und entwirft für dieselbe einen Lehrplan und vierteiligen Studiengang, für dessen unterste Stufe er selbst eine durch Kürze sich auszeichnende lateinische Grammatik geschrieben hat. Die Hauptsache ist jedoch nicht diese, sondern eine ausgedehnte Lektüre klassischer Autoren in sachlichem Interesse und zum Zweck praktischer Verwertung im Leben; doch wird von Milton dabei natürlich auch der Poesie um ihrer selbst willen ein Platz eingeräumt. Daneben sollen aber auch Mathematik, Naturwissenschaften und allerlei praktische Fächer getrieben und möglichst der Anschauung zugänglich gemacht werden. Da jedoch zu seiner Zeit England und speziell das Parlament anderes Näherliegendes zu tun hatte, als Schulen und Universitäten zu reformieren, so sehr das letztere auch gewünscht hätte, Oxford und Cambridge, diese Burgen des Hochkirchentums, umzugestalten, und so sehr ihm in Miltons Vorschlägen das puritanische Element zusagen mußte, so hatte das Schriftchen im Drang der Umstände ebensowenig Erfolg wie Comenius mit seinen pan-

sophischen und pädagogischen Reformideen; daher mag das in der Kürze darüber Gesagte hier genügen. Dagegen soll in diesem Zusammenhang wenigstens erwähnt werden, daß der Mechaniker und Mediziner William Petty (1623—1687) im Anschluß an die Gedanken Bacons die Einrichtung von *Ergastula literaria* mit vorwiegend praktischem (d. h. Handfertigkeits-)Unterricht vorschlug. Das wäre eine gründliche Umgestaltung des englischen Schulwesens im utilitaristischen Sinne gewesen.

Ueber Bacon handelt am besten H. Heussler, Francis Bacon und seine geschichtliche Stellung 1889 und H. Natge, Ueber Fr. Bacons Formenlehre 1891. Ueber seine *Nova Atlantis* und die Utopisten überhaupt vgl. *Schlaraffia Politica*. Geschichte der Dichtungen vom besten Staat 1892. — Miltons pädagogische Schriften und Aeußerungen von Jürgen Bona Meyer in der Bibl. Pädag. Klassiker von Fr. Mann Bd. 31. H. von Dadelsen, Milton als Pädagog. Programm Gebweiler 1885, und G. Schmid in Schmids Gesch. d. Erziehung 3, 1.

5. Milton dachte an Schulen, er hat auch persönlich unterrichtet; insofern mag er den Übergang zu den Reformern in Deutschland bilden. Während es nämlich in Frankreich und England zuerst Philosophen waren, die gegen den Schulschlendrian ihrer Zeit ihre Stimme erhoben und ein neues Bildungsideal suchten, ist es in Deutschland ein Pädagoge und Schulmann, der sich nicht nur nebenher auch seine Gedanken über Erziehung machte und sie höchstens im engen Kreis eines adligen Hauses verwirklichen wollte, sondern der aus der Praxis heraus und für die Praxis auf Neues kam und auf Neues sann und sein ganzes Leben und seine ganze Kraft dafür einsetzte, eine vollständige Umwälzung des gesamten öffentlichen Erziehungs-, Unterrichts- und Schulwesens herbeizuführen. Und was Ratichius für Deutschland wollte und war, das war dann in einem räumlich und sachlich noch umfassenderen Sinn Comenius für ganz Europa.

Der erste und ältere von diesen beiden ist Ratke. Bei ihm und ebenso nachher bei Comenius können wir es wie bei Sturm nicht vermeiden, eingehender auch von ihrem Leben zu reden. Wolfgang Ratke oder, wie er sich selbst nach alter Humanistenweise latinisierend nannte, Ratichius ist am 18. Oktober 1571 zu Wilster im Holsteinschen geboren, studierte Theologie, vor allem Hebräisch, machte größere Reisen erst nach England, dann nach Holland, wo er Privatunterricht gab und dem Prinzen Moritz von Oranien seine Dienste zur Verbesserung der holländischen Schulen anbot. Da dieser aber nur eine Methode für den Lateinunterricht von ihm haben wollte, wandte sich Ratke an den Rat der Stadt Frankfurt a. M. und an eine Reihe deutscher Fürsten und schließlich im Jahre 1612 mit einem Memorial über eine neuerfundene Lehrart an das Deutsche Reich im ganzen und versprach, „Anleitung zu geben, 1. wie die Ebreische, Griechische, Lateinische und Andere sprachen mehr in gar kurzer Zeit, sowol bey Alten alss Jungen leichtlich zu lernen und fortzupflanzen seien; 2. wie nicht allein in Hochteutscher, sondern auch In Allen Anderen Sprachen eine Schule Anzurichten, darinnen Alle Künste und Fakulteten Aussführlich können gelernet und Propagirt werden; 3. wie im Gantzen Reich ein einträchtige Sprach, ein einträchtige Regierung, Und endlich auch ein einträchtige Religion bequemlich einzuführen und friedlich zu erhalten sey.“ Mehrere deutsche Fürsten ließen darauf hin die neue Methode

prüfen, besonders die thüringischen Staaten (Weimar) traten der Sache näher. Von Hessen aus geschah das auf Befehl des Landgrafen Ludwig V. durch zwei Gießener Professoren, den Gräcisten Helvicus und den Mathematiker Jungius, die sich beide für Ratke aussprachen und so für ihn begeisterten, daß sie ihn von Frankfurt nach Augsburg begleiteten, wo er eine Schule nach seinem Sinn organisieren sollte. Allein der Erfolg entsprach den hochgespannten Erwartungen nicht, wenn auch die Schuld hier mehr an äußeren Umständen als in der Sache selbst lag: die beiden Kollaboranten zerfielen mit Ratke und kehrten nach Gießen zurück, er selbst verließ nach wenig mehr als einem Jahr die Stadt. Nach verschiedenen Reisen und Berufungen, die zu keinem definitiven Engagement führten, wurde Ratke endlich im Jahr 1618 von dem Fürsten Ludwig zu Anhalt-Cöthen, dem Stifter der fruchtbringenden Gesellschaft, nach Cöthen eingeladen, damit er hier das Schulwesen nach seiner Methode reformiere. Das geschieht, die neue Lehrart wird in den öffentlichen Schulen Cöthens eingeführt; aber einerseits entsprach auch hier das Werk den großartigen Verheißungen seines Gründers nicht, und andererseits zeigte sich Ratke unverträglich und anmaßend, war überdies als Lutheraner der reformierten Geistlichkeit Cöthens ein Dorn im Auge und gab dieser vielleicht auch Grund zu einigem Mißtrauen; so wurde er in der Nacht vom 5. zum 6. Oktober 1619 auf Befehl des ihm erst so gnädig gesinnten Fürsten verhaftet und eingesperrt, während die Schule im ganzen nach seiner Einrichtung weiter geführt werden sollte. Freigelassen wandte er sich 1620 nach Magdeburg, konnte sich aber auch hier nicht halten. Nun nahm sich die Prinzessin Anna Sophia von Rudolstadt für einige Jahre seiner an und empfahl ihn später auch dem schwedischen Kanzler Oxenstierna, der zwar fand, daß Ratke die Gebrechen der Schule nicht übel aufdecke, allein die Heilmittel, die er dagegen vorschlage, seien unzureichend. Faktisch aber — *et hoc belli furor elusit;* und eben jetzt machte ihn auch ein Schlaganfall arbeitsunfähig, am 27. April 1635 erlöste ihn der Tod von schweren Leiden.

Ratke erinnert mit seinem unsteten Wesen, seinen großartigen Versprechungen und seinen unbefriedigenden Leistungen und Erfolgen an Basedow, in dem persönlichen Ungeschick seine Ideale zu verwirklichen an Pestalozzi. Was aber besonders charakteristisch für ihn ist, das ist seine Geheimniskrämerei; jeder, dem er seine Methode mitteilt — er entschließt sich überhaupt nur schwer dazu —, mußte einen Revers unterzeichnen, worin er sich verpflichtete, „ohne seinen Vorwissen und Willen keinem etwas davon zu communizieren, viel weniger in Druck zu verfertigen, auch darinne nichts anzustellen oder anstellen zu helfen, Alles wie vermeldet ohne sein Vorwissen und Willen nicht zu entdecken.“ Dieses Geheimtun mit seiner Methode und die Reklame, die er selbst und die seine Anhänger, die Ratichianer, dafür machten, lassen allerdings den Schein des Charlatans und Schwindlers auf ihn fallen und erinnern wie schon seine Zeitgenossen, so noch mehr uns an die Alchimisten jener Tage, welche den Fürsten goldne Berge oder den Stein der Weisen versprachen und dabei ebensowenig oder ebensoviel Erfolg hatten, wie der

offenbar recht unpraktische Ratke. Läßt sich aber so sein Auftreten aus den Sitten seiner Zeit heraus verstehen, so gehört ja andererseits bis auf diese Stunde das Klappern bei allen pädagogischen Neuerern mit zum Handwerk. Uns aber hat er es durch jenes Geheimtun teilweise schwer gemacht, uns einen ganz klaren Einblick in seine Absicht und in seine Methode zu verschaffen. Immerhin geben seine eigenen Aufzeichnungen und Memorialen und die Gutachten der Gießener und Jenenser Professoren leidlich genügenden Aufschluß über ihn und seine Didaktik.

Darnach wandte sich Ratke gegen das bisherige Lehrverfahren, an dem er die gedächtnismäßige und verkehrte Art des Sprachunterrichts tadelte und die einseitige Bevorzugung und Tyrannei des Lateinischen bekämpfte, während doch auch andere Sprachen Beachtung verdienen — er nennt Griechisch, Hebräisch, Chaldäisch und Syrisch. Zu ihrer Erlernung müsse Platz geschafft, namentlich aber müsse die Muttersprache aus ihrer langjährigen Vernachlässigung hervorgezogen und „recht und künstlich" gelehrt werden, zumal da in ihr auch viel besser als in einer fremden Sprache alle Künste und Wissenschaften fortgepflanzt werden können. Die neue Methode dagegen, die ohne eine besondere Kunst, die Didaktik, nicht zu erlangen sei, lasse wirkliche Lehrgabe gewinnen, erstrecke sich auf alle Sprachen, Wissenschaften und Künste, schöpfe ihre Regeln sowohl „aus der Natur des Verstandes, Gedächtnis, der Sinne, ja des gantzen Menschen, als auch aus den Eigenschaften der Sprachen, Künste und Wissenschaften" und verkürze den Unterricht so, daß man eine Sprache in einem halben oder höchstens in einem Jahr in täglich 2—4 Stunden bequem und besser lehren und lernen könne als die Muttersprache, und noch „bequemer und vorteiliger" die Künste und Wissenschaften.

Hand in Hand mit dieser Überschätznng der Methode und speziell seiner Methode geht dann das Verlangen nach neuen Schulbüchern, wie er denn in Cöthen als erstes und wichtigstes Stück der Reform die Einrichtung einer eigenen Druckerei ansah, in der diese Bücher gedruckt werden sollten. Auch das ist seit Ratke für jede neue Schulreform bezeichnend geblieben, daß sie mit einer neuen Methode und mit neuen Schulbüchern beginnt und statt auf die Menschen auf die richtigen Bücher und auf die richtige Methode ein solches übertriebenes Gewicht legt. Dabei sollten dann Gelehrte aller Art helfen, zumal da Ratke wie vor ihm Ramus und nach ihm Comenius ursprünglich an eine allgemeine Umgestaltung und Vereinfachung sämtlicher Wissenschaften dachte. In Cöthen handelte es sich jedoch vor allem um Lehrbücher *pro didactica*.

Worin bestand nun aber inhaltlich das Neue, das dieser Didaktiker zu leisten versprach? Fassen wir zunächst die allgemeinen Grundsätze und Regeln ins Auge, wie er sie z. B. für den Fürsten Ludwig bei seiner Ankunft in Cöthen 1618 aufgezeichnet oder 1629 einer Kommission zu Jena vorgelegt hat. (Ich benütze im folgenden die lateinische Fassung dieser letzteren und ergänze sie durch die deutsche Fassung der ersteren):

1. *Omnia praeviis precibus* (das nicht allein alle Lektionen mit vorgehendem Gebett Angefangt, sondern auch die allererste Unterweisung Im lesen und schreiben Auss Gotteswort geschehe, darzu dann Sonderbahre

Schulbüchlein, In Allen Sprachen gleichförmig, mit Sprüchen h. Schrift, nach Allen und Jeden Articuln und Hauptpunkten Christlicher Lehr und Lebens, zu verfassen und zu trucken weren). 2. *Juxta Methodum Naturae omnia* (welche In allen ihren Verrichtungen von dem einfeltigeren und schlechteren zu dem grösseren und höheren, und Also von dem bekannten zu dem unbekannten zu schreiten pfleget). 3. *Non nisi Unum uno tempore* (die Lehr Jungen Auff einmal nicht mehr, dan in einer Sprach oder Kunst, durch fleißige Übung unterrichtet und eh sie dieselbige wol gelehrnet und ergriffen, zu keiner anderen zugelassen werden). 4. *Idque Crebro.* 5. *Omnia primum in lingua vernacula.* 6. *Ex vernacula in Linguas alias.* 7. *Absque coactione omnia* (und derowegen kein Lehr-Jünger, deß Lehrnens halben, von seinem *praeceptore*, Aber wol Mutwillens und Bossheit halben, von einem Andern darzu bestelten Auffseher, geschlagen und bestraffet werde). 8. *Omnia ad harmoniam* (also, das nicht Allein Alle Sprachen Auff einerley Art und Weiss getrieben, sondern Auch in einer Kunst nichts, das der Andern zuwider lauffen möchte, gesetzet werde). 9. *Omnis labor ad praeceptorem.* 10. *In discipulo silentium Pythagoricum (discipulus nihil interroget nec loquatur in ipsa lectione).* 11. *Omnis lingua ex meditulio suo (exercitia igitur, ut vulgo in scholis praescribuntur, interdicta sunt).* 12. *In discipulo omnia absque praeiudicio.* 13. *Non nisi praeceptor Unus in Una re.* 14. *Ne modus rei ante rem* (das keine Reguln und ursachen eines Dinges oder Sprachen den Lehr Jungen fürgeschriben, viel weniger ausswendig zu lehrnen Auffgetragen werden, er habe den zuvor die sach oder sprach selbsten auss einem bewährten Authore oder Scribenten zimlicher massen erlehrnet und bekant gemacht). 15. *Institutionis initium fiat a sacris.* 16. *Juventus universa institutioni traditor* (daß die Lehrkunst ein gemeines durchgehendes Werk seie, darvon niemand, er sei Knab oder Meidlin, aussgeschlossen werde: Zum wenigsten, biss das sie recht und fertig lesen und schreiben lehrnen). 17. *Per inductionem et Experimentum omnium certitudo (non igitur autoritas destituta rationibus et experimento valeat nec vetustas quicquam praescribat).* 18 *Nihil extra propositum Autorem.* 19. *Omnes disciplinae dupliciter* (das Auch Alle Künste Auf zweierley Weise, erstlich In kurtzen begriffen, und hernaher erst in vollkommenen Unterrichten, verfasset und gelehrt werden). 20. *Praeceptor non nisi doceat; Disciplina penes Scholarchas esto.* 21. *Discipuli universi in conspectu Praeceptoris sedeant, eadem perpetua serie, nisi praeceptor mutet.* 22. *Discipulus nullam lectionis horam negligat.* 23. *Disciplinae domesticae cum scholastica sit conformitas.* 24. *Memoria localis in Autore et praeceptis imprimendis observator.* 25. *Linguae docentor ad usum loquendi.* 26. *Discipulo nihil quicquam proponendum quod pravum conceptum in ipsius intellectu formare possit.* Aus der deutschen Fassung füge ich noch hinzu 27. Das nicht allein in Lateinischer oder Griechischer Sprachen wie biss dahero gebreuchlich gewesen, sondern Auch in hochteutschen und allen Andern notwendigen Sprachen, die Künste und Faculteten verfasset und getriben werden.

Das war nun nicht alles neu, der siebzehnte Satz z. B. weist deutlich auf Bacons Einfluß hin. Aber es war in der Pädagogik ein neuer Geist, der

sich in der Zusammenstellung dieser einfach und knapp formulierten Sätze aussprach — rational und empiristisch zugleich, was keine Gegensätze sind, und dazu das nationale Element, das ja schon im Frankfurter Memorial als Verheißung einer einträchtigen Sprache, Regierung und Religion im ganzen Reich eine Rolle spielt. Nach solchen Grundsätzen suchte nun Ratke in Cöthen seine Schule einzurichten und zu gestalten, auf sie müssen wir daher einen Blick werfen. Zunächst galt es Lehrer heranzubilden, die der neuen Methode kundig diese in der Schule zur Anwendung bringen konnten; und so wurde mit einer Art von Lehrerseminar der Anfang gemacht, d. h. die Kollaboranten wurden durch Ratke in der neuen Didaktik unterwiesen und zu Privatlehrkursen zugelassen, die er im Schloß zu Cöthen eröffnete und als Musterlektionen nach den Vorschriften seiner neuen Lehrart angesehen wissen wollte. Dann wurden, wie schon erwähnt, in der neu eingerichteten Druckerei die nötigen Schulbücher in großer Zahl und mit möglichster Raschheit fertig gestellt, wobei natürlich die Hilfe der Kollaboranten in Anspruch genommen wurde. Darauf lud Fürst Ludwig die Bevölkerung Cöthens ein, dem neuen Schul-Werk ihre Teilnahme zu schenken und sich „zu der Lehrkunst zu bequemen“, und, halb freiwillig, halb gezwungen, füllten sich denn auch die Klassen rasch mit 181 Knaben und 131 Mädchen. Es waren drei Abteilungen: 1. Die in drei Klassen zerfallende deutsche Schule für Knaben und — parallel gehend — für Mädchen, die von Schulmeisterinnen unterrichtet wurden. Durch sie sollte sich eben jene Forderung erfüllen, daß der Knabe die deutsche Sprachkunst recht und wohl gelernet haben müsse, ehe er weiter gehe. Lesen, Schreiben, deutsche Sprachlehre, Religion, Singen und („wer darzu tüchtig“) Rechnen[1]) waren die Unterrichtsfächer; 2. die lateinische und 3. die griechische Klasse. In der zweiten lateinischen Abteilung wird, sobald der Knabe lateinisch lesen und schreiben kann, was vielleicht schon in den deutschen Klassen geübt worden ist, jedenfalls hier nicht mehr besonders geübt werden soll, mit der Lektüre des Terenz, des Normalautors der Ratichianer, begonnen. Das sittlich Bedenklichste war wohl in den Schulausgaben beseitigt; im übrigen kann bei anstößigen Stellen der Lehrer einen geeigneten Bibelspruch beiziehen und auf die Strafbarkeit der Sünde und die christliche „Liebelehre“ hinweisen. Zuerst bekommen die Schüler eine deutsche Terenzübersetzung in die Hand, und nun werden die Stücke der Reihe nach gelesen und so oft gelesen, bis ihnen der deutsche Terenz ganz und gar bekannt ist. Darauf beginnt die Lektüre des lateinischen Terenz: der Lehrer entwickelt den Schülern die Disposition der 6 Komödien, nimmt die erste Komödie *Andriam* vor sich und liest alle Tage einen *Actum* zwölfmal, so er 4 Stunden den Tag hat, also daß er jede Stunde dreimal einen Akt, zweimal *explicando*, doch nur *ad sensum*, und zum drittenmal *tantum legendo* ohne einige Explikation denselben vortrage; und am Sonnabend repetiert er die ganze Komödie *explicando cum semel ad sensum*. So wird der ganze Terenz in 6 Wochen 13mal absolviert. In der 7. Woche wird er noch einmal von

[1]) Man sieht hieraus, daß Rechnen immer noch für eine schwere Kunst angesehen wurde, daher führte man es vorsichtigerweise nur fakultativ ein.

Anfang bis Ende repetiert. Darauf wird in 20 Tagen *Plautus* einmal fein *ad sensum* expliziert. Dabei sollen sich die Jungen die gemeinsten Wörter und Redensarten merken und sie, wenn sie nach Haus gehen, untereinander „nur gleichsam spielend und ungezwungen" anwenden und so lateinisch zu sprechen anfangen. Nun geht es an die Grammatik, welche ebenfalls am Terenz eingeübt wird, der also nun aufs neue durchgenommen werden muß, daß an ihm die Knaben flektieren lernen, *ne memoriter recitet discipulus flexiones.* Ein drittes Mal beginnt das Spiel zur Einübung der gesamten Formenlehre, das vierte Mal gilt der Syntax; und nun erst lesen und übersetzen die Schüler selber den Terenz mit verteilten Rollen. Die Schreibübungen, zuerst aus dem Lateinischen ins Deutsche, werden ebenfalls dem Terenz entnommen, und wenn die Schüler mit diesem ganz vertraut sind, wird im Anschluß an ihn in das Lateinische übersetzt.

So etwa hat es Ratke in Augsburg und Cöthen getrieben; etwas anders sein Anhänger Kromayer nach der Weimarischen Schulordnung von 1619. Aber der Unterschied ist nicht groß; jedenfalls wird Terenz auf die entsetzlichste Weise ausgepreßt und den Schülern bis zur Erschlaffung und zum Ekel immer aufs neue vorgeführt. Und zwar in den Schulstunden; jede Repetition zu Hause ist verpönt, höchstens daß sie in den ersten Tagen zu Haus den Inhalt des deutsch gehörten Terenz erzählen oder die Komödie in deutscher Übersetzung selber noch einmal durchlesen dürfen; dagegen ist es späterhin verboten, den lateinischen Terenz für sich zu lesen oder auch nur mit nach Hause zu nehmen, „damit sie in der Quantität nicht anstoßen"; auch bedürfte ja der Lehrjunge des Lehrers nicht, wenn er selbst wollte weise sein. Erst in der griechischen Klasse wurde der häusliche Fleiß zu Hilfe genommen, übrigens hier ähnlich mit dem Neuen Testament verfahren wie im Lateinischen mit dem Terenz; denn schließlich sollte auch griechisch gesprochen werden.

Wir werden uns nach diesen Proben aus seinem Sprachunterricht nicht wundern, daß Ratkes Werk in Augsburg und Cöthen scheiterte. Nicht nur der konfessionelle Hader zwischen dem Lutheraner und der reformierten Geistlichkeit, nicht nur das persönliche Ungeschick des Didaktikers, sondern die inneren Widersprüche und Halbheiten seiner Reform selbst sind an dem Mißlingen schuld. Schon in den Prinzipien ist manches Bedenkliche, man denke nur an das wochenlange Pythagoreische Stillschweigen der armen Jungen während des Unterrichts und an die Überspannung der Forderung dieses Konzentrationsfanatikers: eines nach dem andern, die seinen Grundsatz: alles ohne Abneigung! notwendig verletzen mußte. Gerade im lateinischen Unterricht, wo jene so einseitig angewendet wurde, mußte die Schüler eine wahre Wut gegen den Normalautor erfassen, und dagegen half auch schwerlich viel, daß Ratke nie zwei Stunden hintereinander unterrichten ließ, sondern zwischen je zwei Unterrichtsstunden vormittags und nachmittags eine sogenannte „Quickstunde" einschob, eine Einrichtung, die für die ohnedies etwas laxe Disziplin an der Cöthener Schule gefährlich wurde. Auch darüber wurde geklagt, daß die Kinder — auch schon in den deutschen Klassen, vollends aber im

Lateinischen — durch das häufige Anhören die Dinge auswendig lernten, dagegen „wenn man sie *extraordinarie* examiniere, durchaus nichts lesen könnten.“ Und wie stimmte endlich seine Geringschätzung des Altertums zu der großen und bedeutsamen Rolle, die doch wieder das Lateinische und vor allem der Terenz in seiner Didaktik spielte? wie das auch von ihm noch festgehaltene Ziel lateinisch (und selbst griechisch) sprechen zu lernen, zu der Betonung der Muttersprache? Ja manche Ratichianer sahen in Ratkes Didaktik überhaupt nur eine neue Methode des Lateinischlernens, begannen deshalb alsbald mit diesem und fielen so in die alten Fehler nur um so schlimmer zurück.

Während aber in Cöthen Ratkes Werk, das der Fürst auch ohne ihn fortzuführen entschlossen war, den Stürmen des dreißigjährigen Krieges erlag, wurde es zur selben Zeit in Weimar aufgenommen und so in einem größeren Territorium praktisch durchgeführt. 1619 erschien für das Fürstentum Weimar eine neue Schulordnung, ausgearbeitet von dem Hofprediger Kromayer, der mit Ratkes Lehrart wohlvertraut schon im Jahre zuvor eine deutsche Grammatik, einen lateinischen Terenz und eine deutsche Genesis nach den Grundsätzen der neuen Methode hatte drucken lassen. Diese Schulordnung kann in gewissem Sinn als Quelle für Ratkes Bestrebungen und Methode benützt werden, wiewohl dieser selbst das Kromayersche Werk nicht durchweg anerkannt und gebilligt hat. Dieselbe ist wesentlich für die Landschulen bestimmt und handelt daher „fürnehmlich“ von den deutschen Klassen, doch wird auch das Lateinische mit einbezogen, „weil selbiges auch an etlichen Orten auff den Dörfern mit getrieben wird.“ Das Epochemachende an dieser Weimarschen Schulordnung aber ist das, daß hier endlich — im ersten Jahr des großen Kriegs — verwirklicht wird, was Karl der Große und was Luther gedacht und geplant, gewünscht und angestrebt, aber nicht erreicht hatten: der Schulzwang wird praktisch durchgeführt. So ist sie recht eigentlich der erste Stiftungsbrief der allgemeinen deutschen Volksschule; und daß er unter Ratkes Zeichen geschrieben wurde, macht diesen doch zu einen der größten pädagogischen Reformer aller Zeiten. Die Worte, in denen es geschah, lauten ohne alles Pathos so: „Sollen demnach hinführo die Pfarrherrn und Schulmeister an einem jeden Ort über alle Knaben und Mägdlein, die vom 6. Jahr an biss ins 12. Jahr, bey jhrer Christlichen Gemeine gefunden werden, fleissige Verzeichniss und Register halten, auff das mit denen Eltern, welche jhre Kinder nicht wollen zur Schule halten, könne geredet werden, auch auffe bedarf durch zwang der weltlichen Obrigkeit dieselben in diesem Fall jhre schuldige Pflicht in acht zu nemen, angehalten werden mögen.“ Was die allgemeine Schulpflicht damals besagen wollte, welche Umwälzung sie hervorrufen mußte, das kann man sich an der einen Tatsache klar machen, daß noch zu Schupps Zeiten in der Stadt Hamburg nicht ein Zwölftel der Kinder die Schule besuchte. Weimar gebührt also der Ruhm, als erster Staat diese kühne und einschneidende Neuerung durchgeführt zu haben. Gotha folgte ihm darin 1642 nach, Braunschweig-Wolfenbüttel 1647, Württemberg 1649, Preußen erst 1717.

Im einzelnen ist in dieser Weimarschen Schulordnung von Ratkes Anschauung abweichend das Verbot des stummen Lernens; statt dessen soll sich der Lehrer mit dem ganzen Haufen beschäftigen und zu und mit allen reden. Dagegen entspricht es durchaus den Grundsätzen seiner Didaktik, daß die Knaben soviel als möglich „einerlei nach einander gelehret werden und keines weges eines ins andere mengen, heute diss morgen dass; dass sie demnach erstlich recht deutsch lernen sollen, ehe man ihnen das Lateinische oder eine andere Sprache fürgibet.“ Wo sonderlich feine Ingenia vorhanden, an denen man merkt, daß sie zum Studieren tüchtig und künftig in andere Schulen geschickt werden mögen, „mit denen gebühret sich, nachdem sie fertig haben lesen gelernet, das man auch die deutsche Grammaticam fürnehme und dadurch eine gute Bereitung zur lateinischen Grammaticka mache.“ Auch wird dem Lehrer die Pflicht auferlegt, den Kindern das Studieren und Lernen leicht zu machen und ihnen zu empfehlen, zu Haus den Eltern vorzulesen, was sie in der Schule gelernt haben.

Ist in dem allem der Einfluß Ratkes deutlich erkennbar, so ist dies noch unmittelbarer der Fall in dem Abschnitt von den lateinischen Schulen. Die Terenzinterpretation bildet auch hier das A und das O, nur wird ausdrücklich und mit besserem pädagogischem Takt bestimmt, daß der Lehrer zu Anfang derselben „von Wort zu Wort“ exponiere; und was er in der ersten halben Stunde vorübersetzt hat, soll dann von den Knaben in der anderen Hälfte derselben nachexponiert werden; auch werden für die grammatische Applikation genaue Muster aufgestellt. Die *exercitia styli* oder Argumentlein bestehen ausschließlich in *imitatio Terentii*.

Auch der sachsen-gothaische Schulmethodus von 1642 hatte einen Ratichianer, den Rektor Andreas Reyher zum Verfasser, untersteht aber daneben auch schon dem Einfluß des Comenius und wird daher besser erst im Anschluß an diesen besprochen werden. Dagegen hat der ehemalige Anhänger Ratkes Jungius als Rektor am Johanneum zu Hamburg von der Didaktik desselben nichts mehr wissen wollen. Als Mann der Wissenschaft war er vielmehr im eigentlichen Sinn Baconianer, der mit Induktion und Experiment Ernst machte, und in der Schule kehrte er neben der stärkeren Betonung von Mathematik und Naturwissenschaften, bei deren Behandlung er kühn und selbständig genug die atomistische Theorie erneuerte und auch die Schüler zu einer von aller aristotelischen Autorität unabhängigen Naturanschauung anzuleiten suchte, einfach zum alten humanistischen Schulbetrieb zurück. Endlich haben wir bei den Reformen des protestantischen Gymnasiums zu Straßburg zur Zeit Berneggers auf Spuren der Ratichischen Lehrweise schon zum voraus hingewiesen; und auch in der pädagogischen Literatur jener Tage treffen wir solche mehrfach an, so daß man den Einfluß Ratkes auf die Schule und die Pädagegik des 17. Jahrhunderts nicht gering veranschlagen und namentlich nicht über dem des Comenius allzusehr zurücksetzen oder gar vergessen darf.

Die gesamte Literatur zu Ratke bis zum Jahre 1879 findet sich in dem Programm des Gymnasiums zu Kassel von 1882 „die Quellen- und Hilfsschriften zur Geschichte des Didaktikers Wolfgang Ratichius“ von Dr. Gideon Vogt verzeichnet und im I. Band der Comenius-Gesellschaft fortgesetzt bis zum Jahr 1892. Von demselben 4 Abhandlungen

„Das Leben und die pädagogischen Bestrebungen des Wolfgang Ratichius", Kasseler Programme 1881 ff. und Wolfgang Ratichius der Vorgänger des Amos Comenius (in den Klassikern d. Pädagogik Bd. XVII). — Die Weimarsche Schulordnung von 1619 bei Vormbaum a. a. O. II, S. 215 ff. — E. Wohlwill, Joachim Jungius. Festrede zur Feier seines 300. Geburtstages am 22. Oktober 1887. Mit Beiträgen zu Jungius' Biographie 1888.

6. Auf ähnlichen Wegen wie Ratke und doch ihm an Reinheit und Stetigkeit des Willens, an Klarheit und Originalität des Denkens, an Tiefe und Feinheit des Gefühls weit überlegen finden wir seinen etwas jüngeren Zeitgenossen Comenius, dessen 300jährige Geburtstagsfeier am 28. März 1892 bewiesen hat, wie kräftig die von ihm ausgehende Wirkung bis zum heutigen Tage noch fortlebt. So lebendig, wie es damals in der Feststimmung schien, ist er freilich nicht mehr, und der Versuch in einer Comenius-Gesellschaft gewissermaßen alle pädagogischen und humanitären Bestrebungen der Neuzeit zu konzentrieren ist eine Utopie, die doch auf großer Überschätzung des Mannes beruht.

Johann Amos Comenius oder Komensky (d. h. von Komna, der Heimat seiner Vorfahren) ist am 28. März 1592 in Nivniz bei Ungarisch-Brod in Mähren geboren und gehörte der böhmischen Brüdergemeinde an. Da sein Vater, ein Müller, früh starb, kam er erst mit 16 Jahren in die lateinische Schule, und diesem Umstand hat er es wohl mit zu danken, daß er die Mängel und die Unnatur des Schulunterrichts seiner Zeit, worunter er zu leiden hatte, von Anfang an mit hellem Auge erkannte. 1611 bezog er die Universität Herborn, wo der Professor der Philosophie Johann Heinrich Alsted durch seine Bemühungen um eine enzyklopädische Universalphilosophie wohl mehr als durch die ihm erst später zugängliche Behandlung der Pädagogik Einfluß auf ihn gewann; auch von Ratke hörte er schon hier. Heimgekehrt übernahm er 1614 die Brüderschule zu Prerau, wo er alsbald, von Ratke angeregt, mit Reformen in dessen Sinn begann, auch *facilioris grammaticae praecepta* verfaßte. Zum Prediger geweiht kam er 1618 nach Fulneck, als Geistlicher und zugleich als Direktor der dortigen Schule. Aber der Krieg machte schon 1621 dieser Wirksamkeit ein Ende: von Schloß zu Schloß flüchtend und wohl auch ab und zu beschäftigt mit der Erziehung der Söhne seiner adeligen Beschützer mußte er endlich doch die mährisch-böhmische Heimat verlassen. 1628 wanderte er mit einigen Freunden nach Lissa in Polen; hier gab er sich ganz seinen pädagogischen Bestrebungen hin, erteilte Unterricht an der dortigen Schule, beschäftigte sich mit der Abfassung seiner epochemachenden Schriften und trat zu dem Zweck mit Ratke, mit Andreä und anderen über die von ihm als notwendig erkannte Unterrichtsreform in Korrespondenz. Rasch lenkten seine Schriften auch auswärts die Aufmerksamkeit auf ihn, und so wurde er auf Antrieb seines Freundes Samuel Hartlib, der gerade im Zusammenhang mit diesen Beziehungen und auf Grund der mit Comenius gemachten Erfahrungen Milton zur Abfassung seines pädagogischen Essais angeregt hat, 1641 nach England berufen, um hier das Schulwesen zu organisieren und Unterstützung für seine pansophischen Studien zu erhalten. Allein die politischen Verhältnisse ließen es trotz aller guten Absichten des Parlaments nicht dazu kommen, und so wandte sich Comenius nach Schweden, wo er an einem reichen holländischen

Kaufmann Ludwig van Geer eine kräftige Stütze fand. Hier wurde er auch mit Oxenstierna bekannt, der seinen Plänen mehr Beifall zollte als denen Ratkes und ihn mit der Abfassung von Schulbüchern beauftragte. Damit beschäftigte sich nun Comenius zuerst in Elbing, seit 1648 in Lissa, wohin er als erster Senior der Brüdergemeinde, deren Bischof er schon seit 1632 war, zurückkehrte. Nachdem er von hier aus im Auftrag des Fürsten Sigismund Rakoczy die Schule im ungarischen Saros Patak in pansophischem Geist und Sinn umgestaltet, aber damit jedenfalls keinen dauernden Erfolg erzielt hatte, mußte er im schwedisch-polnischen Krieg aufs neue den Flüchtlingsstab ergreifen. In Amsterdam fand er eine Zufluchtsstätte, die er, bis zu seinem Tode literarisch tätig, nicht mehr verließ. Am 15. November 1670 ist er dort gestorben.

Die Wirksamkeit des Comenius ist — abgesehen von seiner praktischen Tätigkeit als Lehrer, Prediger und Seelsorger — eine dreifach geteilte gewesen. Als Theologe suchte er die Trennung der Konfessionen, welche im dreißigjährigen Krieg so viel Elend über die Welt gebracht hatte, zu beseitigen, wie ja gleichzeitig Calixt in Helmstedt in ähnlichen Unionsbestrebungen sich abmühte. Im Zusammenhang damit kam er dann leider auch in Verbindung mit allerlei chiliastischen Schwärmern und Schwindlern wie Kotter, Christiane Poniatowska und dem betrügerischen Drabik, deren Offenbarungen und Prophezeiungen er in seiner großen Schrift *Lux in tenebris* veröffentlichte und gläubig zu rechtfertigen suchte: zu entschuldigen und zu verstehen ist diese Verirrung ins Schwärmerisch-Eschatologische aus der ganzen damaligen Zeitlage sowie aus dem persönlichen Flüchtlingselend des Comenius. Aber es zeigt ihn noch mehr als jener Versuch, die streitenden Kirchenparteien zu versöhnen, im Licht eines Optimisten und Phantasten; als Mann der Sehnsucht wurde er ein Opfer seiner eigenen Hoffnungen und Wünsche und fiel vertrauensvoll und leichtgläubig wie er war, fremder und eigener Schwärmerei anheim. Und utopistisch waren dann auch zum zweiten seine Bemühungen um die Schaffung einer „Pansophie", die zuerst als eine Art Enzyklopädie alles Wissens gedacht war, später aber nach seiner Absicht zu einem streng gegliederten Begriffssystem werden sollte, das in einer allen verständlichen Weltsprache allen zugänglich zu werden und alle auf die Stufe des Wissens emporzuheben und zur Einheit des Glaubens zurückzuführen bestimmt und geeignet war. An der Verwirklichung dieses Traumes hat er sein Leben lang mit wahrer Leidenschaft gearbeitet. Weit größer und freier steht er in seiner dritten Eigenschaft als Pädagoge da, und fraglos ist er auch wirklich der größte Didaktiker und Schulschriftsteller des 17. Jahrhunderts gewesen. Hier war seine Wirksamkeit in der Tat eine erfolgreiche und große, wenn sich natürlich auch dabei jener Zug zum Phantastischen und Schwärmerischen nicht verkennen läßt.

Comenius war ein sehr fruchtbarer pädagogischer Schriftsteller und kannte als solcher auch die pädagogische Literatur der nächsten Vergangenheit sehr gründlich; abhängig zeigt er sich namentlich von Vives und Ratke, neben denen er selbst noch Johann Valentin Andreä und Eilhard Lubinus (Verfasser eines Schulbuchs zu rationeller Erlernung des

Griechischen und Lateinischen),[1] und als Erneuerer der Philosophie vor allem auch Bacon und Thomas Campanella nennt. In neuester Zeit ist besonders der Einfluß der Ratkeschen Ideen auf die Didaktik des Comenius als ein sehr weitgehender und intensiver aufgezeigt worden, und zwar gerade in seinem pädagogischen Hauptwerk, der *Didactica magna* oder großen Unterrichtslehre, die 1627 in böhmischer Sprache begonnen, 1628 umgearbeitet, 1638 von ihm selbst ins Lateinische übersetzt worden ist. Hier legte er seine pädagogischen Anschauungen und Reformideen im allgemeinen und zusammenhängend dar, ihr folgen daher auch wir in der Darstellung zunächst. Bei Gelegenheit werden wir aber auch andere Schriften von ihm erwähnen, die teilweise nur zur näheren Ausführung einzelner der hier niedergelegten Gedanken bestimmt waren oder als Schulbücher im Dienste der hier entwickelten Methode gebraucht werden sollten.

Comenius definiert, seinen pansophischen Tendenzen entsprechend, seine Unterrichtslehre als „eine allgemein gültige Kunst alle alles zu lehren", und zwar „durch einen gedrängten, angenehmen und gründlichen Unterricht". Da dieses gegenwärtige Leben nur vorbereitend ist für das künftige und der Mensch als vernünftiges Wesen die Aufgabe hat, aller Dinge kundig und der Dinge und seiner selbst mächtig zu sein und als Ebenbild Gottes alles auf Gott zu beziehen, so folgt daraus die dreifache Notwendigkeit wissenschaftlicher Bildung, tugendhafter Sitten und wahrer Gottesfurcht. Zu allen drei Stücken gibt nun zwar die Natur den Samen, gibt sie aber nicht fertig selbst, darum muß der Mensch erzogen und ausgebildet werden. Damit ist möglichst früh zu beginnen; denn auch die Menschen lassen sich als zarte Wesen leichter ziehen und biegen, und nur was im frühesten Alter aufgenommen wird, ist fest und dauernd. Am natürlichsten käme es nun den Eltern selbst zu, für ihre Kinder Urheber eines vernünftigen, tugendhaften und frommen Lebens zu sein; allein da ihnen Zeit und Verständnis hiefür vielfach abgeht, so bedarf es, jedenfalls für den Unterricht, der Schulen, denen um des Vorbilds und Wetteifers willen ohnedies der Vorzug vor der Privaterziehung einzuräumen ist. Und zwar sind — darin schließt er sich Ratke an — alle Kinder ohne Ausnahme, adelige und nichtadelige, reiche und arme, Knaben und Mädchen in Stadt und Land zur Schule heranzuziehen; denn Mensch ist Mensch, und jeder, der als Mensch geboren ist, ist zu demselben vornehmsten Zweck geboren, Mensch zu sein. Namentlich verteidigt dabei Comenius auch die Notwendigkeit weiblicher Bildung in wärmster und einleuchtendster Weise. So wurde er zu einem Vorkämpfer der allgemeinen Menschenrechte, seine Pädagogik zu einer Sozialpädagogik -- beides im besten Sinne des Wortes.

In der Schule müssen aber auch alle in allem unterrichtet werden, d. h. die Grundlagen, Ursachen und Ziele von allem Wichtigen, was es gibt und was geschieht, ins Auge fassen lernen, daß sie nicht nur als Zuschauer, sondern als künftige Schauspieler in die Welt eintreten. Es handelt sich demnach in den Schulen als „Werkstätten der Menschlichkeit" darum, die Anlagen in Wissenschaften und Künsten auszubilden, die

[1]) Ueber ihn und sein *Novum Testamentum Graeco-Latino-Germanicum* s. Paulsen a. a. O. I, 469 f.

Sprachen zu verfeinern, die Sitten zu aller Tugend zu erziehen und Gott aufrichtig verehren zu lehren. An Schulen aber, die diesem Zweck vollkommen entsprechen, hat es bis jetzt gefehlt; denn erstens gibt es überhaupt noch nicht überall Schulen; fürs zweite sind sie für die Armen zu teuer, ihnen also verschlossen; und drittens ist ihre Methode eine fehlerhafte: die Zucht ist zu streng, Gottesfurcht und Sittlichkeit wird vernachlässigt („den Baum des Lebens hintansetzend erheben wir nur bis zum Baum des Wissens ordnungslos unser Begehren"), und das Wissen selbst wird unklar, mühsam und weitläufig beigebracht; nirgends wird der wahre Kern der Dinge dem Geist erschlossen, sondern mit Worthülsen einer windigen und papageienartigen Geschwätzigkeit, mit Spreu und Dunst speist man ihn ab; im Gedanken an solche Kost nennt Comenius seine eigenen Schuljahre „verlorene Lebenszeit". Das Schlimmste aber ist der lateinische Unterricht, der in 15 und 20 Jahren fast nichts erreicht: „schneller erlernt der erste beste Marketender, Stallknecht und Handwerksbursche mitten unter Küchen-, Kriegs- und anderen niedrigen Geschäften eine von seiner Muttersprache auch noch so verschiedene Sprache, als die Schuljugend in vollster Muße mit höchster Anstrengung das bischen Latein." Dieser bisherigen fehler- und mangelhaften Schule gegenüber verspricht Comenius eine solche Einrichtung derselben, daß die gesamte Jugend unterrichtet werden solle in allem, was den Menschen weise, rechtschaffen und heilig machen kann und die Unterweisung — man denke an Ratkes Forderung „alles ohne Zwang!" — ohne Schläge und rauhe Strenge und irgend welchen Zwang auf die leichteste und sanfteste Weise und sozusagen von selbst fortschreite; und dabei seien nicht nur scheinbare, sondern wirkliche, nicht nur oberflächliche, sondern gediegene Kenntnisse zu erwerben, nicht mühevoll, sondern sehr leicht, indem — wie bei Ratke — nur vier Stunden täglich auf die öffentlichen Übungen verwendet werden; später hat er freilich sechs verlangt, dafür aber die Ansprüche an die häusliche Arbeit erheblich herabgesetzt. Und endlich soll ein einziger Lehrer sogar für 100 Zöglinge genügen, was einen gewaltigen Umschwung der Lehrmethode bedeutet; denn im Humanistenzeitalter beschäftigte sich der Lehrer immer nur mit Einem und brauchte deshalb die Hilfe zahlreicher Gesellen und Dekurionen. Kann man so auch nicht aus jedem Holz einen Merkur schnitzen, so doch aus jedem Menschen einen Menschen machen, wobei der Methodiker allerdings die Verschiedenheit der Anlagen zu unterschätzen scheint, so eingehend er auch darüber redet

Die Grundlage der Schulverbesserung ist eine sorgfältige Ordnung, die der Natur als Lehrmeisterin abzusehen ist —: „Alles nach Ordnung oder Lauf der Natur!" sagte ja auch schon Ratke. Dabei denkt aber Comenius nicht wie später Rousseau an die Natur des Kindes, sondern an die äußere Natur, deren Verfahren *per analogiam* nachzuahmen sei: er nennt das die „synkritische" Methode. Diese naturgemäße Methode richtet sich zur Überwindung der ihr entgegenstehenden Hemmnisse 1) auf die Verlängerung des Lebens, damit zur Erlernung alles Notwendigen die Zeit ausreicht. Das führt auf die Pflege der Gesundheit, deren Grundsätze Comenius kurz entwickelt und wobei er auf eine richtige Verteilung von

Arbeit und Ruhe besonderes Gewicht legt. 2) handelt es sich um die Erforschung der günstigen Augenblicke zur sicheren Erlernung. Auch hier muß man von der Natur lernen und auf die passende Zeit achten, d. h. mit der Bildung der Menschen so früh als möglich beginnen, die Morgenstunden zum Lernen benützen und alles dem Begriffsvermögen der Lernenden anpassen. Ebenso halte man im Lernstoff die natürliche Reihenfolge ein, daß man vor der Sprache den Verstand bilde, die realen Lehrfächer den organischen, die Beispiele den Regeln voranschicke und keine Sprache aus der Grammatik, sondern jederzeit aus geeigneten Schriftstellern lernen lasse. Überhaupt wende man sich zuerst an das Verständnis und benütze alle Wege zur Aufschließung desselben, dann erst bilde man das Gedächtnis und zuletzt Sprache und Hand. Auch beschäftige man zu einer Zeit die Schüler immer nur mit einem Gegenstand. Wie die Natur alle ihre Gestaltungen mit dem Allgemeinsten beginnt und mit dem Besonderen endigt, so ist es falsch, die Wissenschaften gleich mit allen Einzelheiten vorzutragen, statt mit den einfachsten Elementen zu beginnen; und wie die Natur keinen Sprung macht, sondern schrittweise vorwärts geht, so halte man es auch beim Lernen, bei dem man überdies aushalten muß, bis die Aufgabe erledigt ist. So nur erreicht die Schule ihr Ziel sicher. 3) Wie erreicht sie es aber leicht? Auch dazu dient es, den Geist, wenn er noch ganz zart ist, dem Studium der Weisheit zu weihen; der Schüler habe in demselben Gegenstand immer nur einen Lehrer, und vor allem sollen die Sitten in Einklang gebracht werden nach des Bildners Werk. Weiter muß die Lernbegierde in den Knaben auf jede Weise entflammt und durch die Methode die Mühe vermindert werden, so daß die Schüler nichts abstoße und abschrecke, sondern daß sie gern lernen. Dazu gehört schon äußerlich ein freundliches Schullokal, ein helles, reinliches, mit Bildern geziertes Zimmer, ein freier Platz zum Spielen und ein Garten; vor allem aber müssen die Lehrer freundlich und liebevoll und nicht allzu sparsam im Loben sein, auch des Lernens wegen keine Schläge geben. Aber auch die Lehrgegenstände müssen reizend gemacht werden: mit kurzen, präzisen Regeln muß man beginnen, stets vom Leichteren ausgehen, die Anfangsgründe nur in der Muttersprache vortragen und überhaupt die Erklärungen in ihr geben. Auch überlade man die Jugend nicht mit Stoff, überhäufe das Gedächtnis nicht mit Unverstandenem, füge der Regel zahlreiche Beispiele hinzu und ziehe, damit sich alles leichter einpräge, die Sinne heran, soviel man vermag. Man lehre nichts, wovon man dem Schüler nicht den Nutzen aufzeigt. Endlich verlangt Comenius Einheit in der Methode, in den Übungen, selbst in den Bücherausgaben; denn Mannigfaltigkeit bringt Verwirrung. 4) Zur Schärfung des Urteils und zu gründlicher Erlernung stellt er folgende Forderungen auf: in der Schule soll nichts behandelt werden, was nicht für dieses und für das künftige Leben wirklichen Nutzen gewährt; also nicht bloß Wissenschaft, sondern auch — das tritt immer wieder voran — Sitten und Frömmigkeit. Namentlich aber soll alles aus der Wurzel heraus erzeugt und getrieben werden: die Schule habe bisher in leidiger Verirrung nur gelehrt sich nach Art der Äsopischen Krähe mit fremden Federn zu schmücken,

nicht die Dinge selbst gezeigt, wie sie von sich selbst und an sich seien, sondern immer wieder nur mitgeteilt, was über dies und jenes der eine und der andere und der dritte und der zehnte meine und schreibe, sie habe also gelehrt mit fremden Augen zu sehen und mit fremdem Kopf zu denken. Dagegen soll man die Menschen, soweit es immer angehe, anhalten, nicht aus Büchern weise zu sein, sondern aus dem Himmel, der Erde, den Eichen und Buchen, d. h. die Dinge selbst kennen zu lernen und zu untersuchen, nicht nur fremde Beobachtungen und Aussagen über die Dinge sich anzueignen; das nennt er — im Gegensatz zu unserem Sprachgebrauch — die synthetische Methode. Ferner sollen sich die späteren Studien immer auf die früheren stützen und alles durch Gründe so befestigt werden, daß weder für den Zweifel noch für das Vergessen Raum bleibe. Häufige Wiederholungen in der Weise, daß der Schüler das vom Lehrer Gehörte selbst lehrend vorträgt, prägen nicht nur das Gelernte ein, sondern erhöhen auch den Lerneifer. Endlich legt Comenius 5) dar, wie durch Abkürzung der Künste alles schnell erlernt werde. Am Bild der Sonne zeigt er, wie ein einziger Lehrer — die Einrichtung der Dekurionen will er darum doch nicht ganz beseitigen — für einige 100 Schüler ausreicht. Dazu ist nötig, daß alle Schüler die gleichen Texte in Händen haben, daß jährlich nur einmal der Kursus beginne und daß jede Stunde ihr festes Pensum habe. Andererseits aber nehme man auch mehreres zugleich durch und vor, Worte und Dinge, Lesen und Schreiben, Übung im Darstellen und im Verstehen, Lernen und Lehren, Spiel und Ernst; alles Unnötige, Fremdartige und allzu Spezielle ist beiseite zu lassen.

Es ist nicht zu verkennen, daß in dieser Zusammenstellung praktischer Regeln und Forderungen die straffe Ordnung hinter der Fülle zurücktritt. Was Comenius für seine Pansophie gesucht, aber nicht gefunden hat, das Prinzipielle und das Systematische, das fehlt auch, wie dies schon die zahlreichen Wiederholungen beweisen, in seinen didaktischen Ausführungen. Immerhin läßt sich das Gesagte unter vier Hauptgesichtspunkte zusammenordnen: 1. lückenlose Stufenfolge; 2. angenehm und rasch zum Ziele führendes Unterrichtsverfahren; 3. Parallelismus von Wort und Sache und 4. Anschaulichkeit durch Bild und Beispiel. Gerade hier ist vieles, was direkt von Ratke entlehnt ist und an ihn erinnert; aber es bleibt doch genug des Originalen, was sich uns nur deswegen zum Teil verbirgt, weil es inzwischen längst schon zum Gemeingut aller Pädagogik geworden ist.

Nachdem so Comenius die allgemeinen Grundsätze festgestellt hat, entwickelt er seine Methode im einzelnen. Auf sie legt er großen Wert — er wäre ja kein didaktischer Reformer —, sie ist ihm eine mit unfehlbarer Sicherheit arbeitende Maschine. Und Hand in Hand mit dieser Überschätzung der Methode geht diejenige der Lehrbücher, was freilich darin seine Entschuldigung findet, daß es an tüchtigen Lehrern fehlte und Comenius deshalb die persönliche Tüchtigkeit durch das Lehrbuch, das er ihnen in die Hand gab, ersetzen wollte und mußte. Zuerst handelt es sich um die Methode der Wissenschaften. Als goldene Regel für die Lehrenden schickt er voraus: alles so vielen Sinnen wie möglich vor-

zuführen. Wenn aber die Dinge selbst fehlen, so kann man deren Stellvertreter anwenden, d. h. eigens für den Unterricht angefertigte Musterbilder und Kopien. Hiefür hat Comenius später selbst gesorgt, durch seinen *Orbis sensualium pictus,* den er in Patak verfaßt hat und der 1658 in Nürnberg erschienen ist. Durch ihn soll der Grundsatz der Autopsie und des Zusammenlernens von Sachlichem und Sprachlichem verwirklicht werden; freilich ist es ein doch nur kümmerlicher Ersatz für die Dinge selber, namentlich angesichts der Roheit der meist recht primitiven Holzschnitte; auch herrscht doch wieder der sprachliche Gesichtspunkt vor. Immerhin ist der Ersatz brauchbar und hat sich als solcher bewährt in den immer neuen Auflagen resp. Umarbeitungen und Wiederholungen des Buches bis herein in unsere Tage; das Lob, das Goethe dem Werk wegen seiner „sinnlich-methodischen Vorzüge" gespendet hat, bleibt in vollem Recht bestehen.

In der Methode der Künste, die nun folgt, betont Comenius vor allem die Notwendigkeit häufiger Übung, bis die Kunstfertigkeit zur Gewohnheit werde.

Für uns aber ist von größerer Wichtigkeit die Methode der Sprachen. Sie lernt man nicht als einen Bestandteil der Bildung, sondern als ein Werkzeug, um Bildung zu sammeln und andern mitzuteilen. Deshalb braucht man nur die notwendigen zu lernen. Notwendig aber sind für das Leben zu Haus die Muttersprache, zur Unterhaltung mit den Nachbarn die Nachbarsprachen, zum Lesen weiser Bücher für die Gelehrten überhaupt die lateinische, für die Philosophen und Mediziner die griechische und arabische und für die Theologen die griechische und hebräische Sprache; diese letzteren übrigens nicht bis zur Vollkommenheit. Das Sprachstudium muß parallel mit dem Sachstudium vorschreiten, die Vokabeln dürfen nicht gesondert von den Dingen gelernt werden; auch bedarf niemand die Kenntnis einer Sprache in ihrem ganzen Umfang, wie ja selbst Cicero nicht alle *Termini technici* seiner Sprache gekannt hat. Jede Sprache ist getrennt zu lernen und dabei mit der Muttersprache der Anfang zu machen, ihr auch die meiste Zeit zu widmen, die ersten 8—10 Lebensjahre; dann folgen die lebenden Sprachen mit je 1, die lateinische mit 2, die griechische mit 1, das Hebräische mit $^1/_2$ Jahr. Die Sprachen lasse man durch Gebrauch, nicht durch Regeln lernen, man gehe dabei stufenweise vor und richte die Lehrbücher demgemäß ein. Zu dem Behuf hat Comenius selbst für den Unterricht im Lateinischen, auf den sich seine praktisch pädagogische Tätigkeit doch in erster Linie bezog, Lehrbücher verfaßt: 1. die Vorhalle, *Januae linguarum reseratae Vestibulum, quo primus ad Latinam linguam aditus Tirunculis paratur* (1633), das 427 einfache Sätzchen mit 1000 der gebräuchlicheren Worte enthält, zu denen die entsprechenden Dinge den Knaben bekannt sind oder bekannt gemacht werden sollen, ehe sie die Worte lernen. 2. Das Eingangstor, *Janua linguarum reserata* vom Jahr 1631. Diese Schrift hat Comenius zuerst berühmt gemacht, so daß Bayle schreiben konnte: *quand Comenius n'aurait publié que ce livre-là, il se serait immortalisé.* Die Idee selbst stammt freilich nicht von Comenius, sondern von einem Jesuiten, der 1615 eine

solche *Janua linguarum* dreisprachig hatte erscheinen lassen, die dann 1617 fünfsprachig in Straßburg gedruckt worden ist. In der Janua des Comenius sind 8000 Wörter in 1000 Sätzen vereinigt, die *de omni scibili* handeln und unter 100 verschiedenen Rubriken der Jugend die Gesamtheit der Dinge einprägen sollen. Daß freilich auch diese Janua nur Worte gab, liegt auf der Hand; aber der *Janua linguarum* sollte seiner Absicht nach eine pansophische *Janua rerum* folgen, und für die Schule suchte ja später der *orbis pictus* diesem Übelstand abzuhelfen, indem er wenigstens *in effigie* die Sachen zu den Worten hinzufügte. Uns scheint nun freilich die Zahl der aufgenommenen Wörter bei weitem zu groß, viele darunter sind technisch und unklassisch, manche geradezu modern. Allein wir müssen bedenken, daß das Latein namentlich für den auf der böhmisch-polnisch-deutschen Sprachgrenze sich bewegenden Gelehrten noch immer die Umgangs- oder doch die Schriftsprache der Gebildeten war und daß er darum die lateinischen Ausdrücke für die Dinge des modernen Lebens nicht entbehren zu können glaubte; das Lateinische vertrat bis zur Auffindung seines pansophischen Zeichensystems vorläufig auch ihm noch die gesuchte Weltsprache. Was also für uns, die wir den Vokabelschatz nach dem Gebrauch für die Klassiker-Lektüre bemessen, ein Zuviel wäre, erschien damals als notwendig. Freilich drohte dadurch auch bei ihm der Rückfall in das Unklassisch-Barbarische, und zu der Forderung, *ut nihil nisi quod Ciceronem sonet, auribus gratum sit,* will es jedenfalls nicht stimmen. 3. Das Wohnhaus — *Atrium rerum et linguarum ornamenta exhibens* 1651, wieder 1000 Sätze enthaltend, nebst Grammatik und Wörterbuch, die übrigens auch schon in den späteren Auflagen der Janua nicht fehlten; hier handelt es sich um die Einführung in die elegant-rhetorische Sprechweise. 4. sollte noch hinzukommen *Thesaurus* oder Schatzkammer: nach einer Stelle eine Art von Chrestomathie, nach einer andern eine Sammlung der besten Autoren selbst. Daß sich Comenius darüber verschieden äußert, hängt wohl damit zusammen, daß er über den Gebrauch der klassischen Autoren im Unterricht selbst nicht immer gleich gedacht hat. In der *Didactica magna* wendet er sich mit Leidenschaft gegen die heidnischen Lehrer in christlichen Schulen und verlangt mit starken Worten die Beseitigung dieses heidnischen Götzendienstes: „alle Pflanzen, die mein himmlischer Vater nicht gepflanzt, die werden ausgereutet.“ Höchstens für die im Christentum bereits befestigten Schüler will er Seneca, Epiktet, Plato und ähnliche Lehrer der Tugend und Ehrbarkeit zulassen, nicht jedoch, ohne daß auch sie vorher vom Aberglauben gereinigt werden. Dagegen lenkt er in der *Linguarum Methodus novissima Fundamentis didacticis solide superstructa* vom Jahr 1648 in diesem Punkte erheblich ein und zeigt sich, wie das auch seiner allem Fanatismus abholden Art besser entspricht, nicht nur tolerant gegen die heidnischen Autoren, sondern erklärt ihre Lektüre sogar für notwendig. Doch blieb er in der Frage schwankend und ist schließlich noch einmal zu der strengeren Auffassung zurückgekehrt, die, wo immer sie auftritt, den Rückfall des freier gesinnten Christentums in die mönchische Scheu vor allem weltlich Heidnischen bezeichnet.

In der Methode der Sittlichkeit oder der sittlichen Erziehung, für die er in Patak die *Praecepta morum in usum juventutis collecta* geschrieben hat, verlangt er die Einpflanzung aller Tugenden ohne Ausnahme, vor allem der vier Kardinaltugenden, und betont die Wichtigkeit des Vorbilds von Eltern, Lehrern und Mitschülern. In der Methode der Frömmigkeit weist er auf die heilige Schrift als das Alpha und Omega für christliche Schulen hin; dieselbe sei für die Jugend nicht zu hoch und nicht zu schwer. Von der Schulzucht endlich braucht er das gute Wort: eine Schule ohne Zucht ist eine Mühle ohne Wasser. Sie hat es nicht mit begangenem Unrecht zu tun, sondern dafür zu sorgen, daß der Schüler in Zukunft nicht auf Abwege gerate; auch bezieht sie sich, schärft er mit Recht ein, nicht auf das Lernen, sondern auf die Sitten. Übrigens lehrt auch hier wieder das beste Verfahren die Sonne, die immer Licht und Wärme, oft Regen und Wind, selten Blitz und Donner spendet.

Ist so die Methode bestimmt, die er in der *Novissima Methodus* als eine dreiteilige, die analytische *(resolvendo)*, synthetische *(componendo)* und synkritische *(conferendo)* beschreibt, so gilt es nun die einzelnen Stufen zu fixieren, in denen sich die Menschheitsbildung vollziehen und abschließen soll. Der ganze Bildungskursus umfaßt die ersten 24 Lebensjahre und zerfällt in vier je sechsjährige Perioden: 1. die Mutterschule für die Kindheit, in jedem Haus; 2. die Muttersprachschule für die Knabenzeit, in jedem Gemeinwesen; 3. die lateinische Schule für die Jugendzeit, in jeder Stadt; 4. die Hochschule für die Jünglingszeit, in jeder Provinz. Sie lehren alle dasselbe und alle dieselben Fächer, nur jede in ihrer Weise. In der Mutterschule werden vorzugsweise die äußeren Sinne geübt und die Anfänge und Fundamente zu allem Wissenswerten gelegt. In der Astronomie z. B. wird der Anfang darin bestehen, daß die Kinder erfahren, was man Himmel, Sonne, Mond, Sterne nennt, und daß sie wahrnehmen, wie diese auf- und untergehen Tag für Tag; von der Poesie werden sie einen Vorschmack bekommen, wenn sie eine Anzahl von Versehen, besonders moralische lernen; namentlich aber muß hier in Ethik und Gottesfurcht der Grund gelegt werden. Comenius hat — darin berührt er sich am meisten mit Pestalozzi — hiefür ein eigenes Büchlein geschrieben: „*Informatorium* der Mutterschul. Das ist ein richtiger und augenscheinlicher Bericht, wie frome Eltern teils selbst, teils durch ihre Ammen, Kinderwärterin unnd andere Mitgehülffen, ihr allertheuerstes Kleinod, die Kinder, in den ersten sechs Jahren, ehe sie den Präzeptoren übergeben werden, recht vernünfftiglich, Gott zu ehren, ihnen selbst zu trost, den Kindern aber zur Seeligkeit aufferziehen und üben sollen" 1633. Hier gibt er für die körperliche und geistige, für die intellektuelle und moralische Erziehung des Kindes bis zum 6. Jahr die eingehendsten Vorschriften. Die Muttersprachschule soll von der gesamten Jugend beiderlei Geschlechts sechs Jahre lang besucht werden; also auch von den Knaben, die später lateinisch lernen. Dafür sprechen teils ethische Gründe, das Bewußtsein der allgemein menschlichen Gleichheit, teils wirbt seine Didaktik „nicht bloß um jene insgemein so leidenschaftlich geliebte Nymphe, die lateinische Sprache", sondern sucht ebenso den Weg für die

Ausbildung in den Muttersprachen aller Völker. Hier soll also der Schüler lernen geläufig lesen, orthographisch und grammatisch richtig schreiben, rechnen, messen, singen, Religion, Sittenlehre, das Nötigste von Haus- und Staatswesen, Geschichte und Weltkunde und die allgemeinsten mechanischen Kunstgriffe (also Handfertigkeitsunterricht). Diese Schule zerfällt in sechs Klassen mit sechs stufenmäßig geordneten Lehrbüchern, für die er schöne und reizende Titel wählt: *Violarium, Rosarium, Viridarium, Labyrinthus, spirituale Balsamentum, Paradisus animae.* In zwei Morgenstunden sollen Geist und Gedächtnis ausgebildet, in zwei Nachmittagsstunden Hand und Stimme geübt werden; in den oberen Klassen können daneben auch die Nachbarsprachen gelernt werden. In der Lateinschule werden die vier Sprachen Deutsch, Lateinisch, Griechisch, Hebräisch und die übrigen sechs freien Künste des Triviums und Quadriviums getrieben, weiter Naturkunde, Geographie, Chronologie und Geschichte, Ethik und Theologie. Die Verteilung der Fächer geht schon aus den Namen für die sechs Klassen hervor: *grammatica, physica, mathematica, ethica, dialectica, rhetorica.* Maßgebend ist dafür der Grundsatz, daß die Sache vor der Art und Weise der Sachen, der Stoff vor der Form, das in die Sinne fallende vor dem Abstrakteren gelehrt werden solle. Übrigens werden nur die beiden Morgenstunden derjenigen Wissenschaft oder Kunst gewidmet, von welcher die Klasse den Namen hat; nachmittags möge die erste Stunde der Geschichte, die zweite der Übung des Stils, der Stimme oder der Hand zufallen. Wie man sieht, stimmt dieser Plan mit den Bestimmungen über die zur Erlernung der Sprachen nötige Zeit nur dann, wenn Comenius die Klassen nicht als Jahresklassen betrachtet hat. Der Akademie verbleiben die Gipfel und die Ergänzungen aller Wissenschaften. Hier ist die Stätte jener Pansophie, an deren Bearbeitung und Verwirklichung Comenius seine Zeit und Kraft mit besonderer Vorliebe verwendet und — verschwendet hat. Gedacht war sie, wie schon gesagt, zuerst als eine enzyklopädische, später als eine systematische Zusammenfassung sämtlicher Wissenschaften und alles Wissens, in der sich die Harmonie von Wort, Begriff und Sache vollständig darstellen sollte; so erinnert sie an jene Lullische Kunst der Scholastik, der auch noch Giordano Bruno nachjagte, und zugleich an den *globus intellectualis,* auf dem Bacon die Felder der Wissenschaft ausmaß; sie auszufüllen überließ er freilich der Einzelarbeit des wissenschaftlichen Betriebs. Daß diese Pansophie eine Utopie ist, die jedes Einzelnen Kraft übersteigt, weil das Wissen unendlich und der Mensch und seine Kraft nur endlich ist, das hat Comenius nicht bemerkt; und daher war es für den optimistischen Phantasten doch eine Wohltat, daß Oxenstierna ihm riet, erst den Schulen seine Dienste zu widmen und dem Unterricht in der lateinischen Sprache zu größerer Leichtigkeit zu verhelfen; ihm selbst erschien das freilich als eine üble Verengung seines Strebens und als ein Frondienst, der ihn von dem königlichen Weg der Pansophie ablenkte. Interessant ist übrigens, daß er in diesem Zusammenhang ein *Collegium didacticum* vorschlägt, das als Lebenswerkstätte allen andern Schulen Saft und Kraft zuzuführen und im Sinne der späteren Akademien, die damals noch nicht bestanden, zu wirken hätte.

Mit einer inständigen Bitte an Eltern, Lehrer, Gelehrte, Theologen, Lenker der Völker und Obrigkeiten der Staaten hat Comenius diese seine groß angelegte und umfassende Didaktik geschlossen. Zusammengenommen mit seinen „panmethodischen“ Lehr- und Schulbüchern, die wir gelegentlich mitgenannt haben, gibt sie eine klare Vorstellung von dem, was er Großes gewollt und was er wirklich geleistet hat: ein Mann der Sehnsucht durch seine persönlichen Schicksale, war er auch als Pädagoge ein Mann der Zukunft mehr als der Gegenwart. Selbst seine eigene in Patak eingerichtete, für alle Stände bestimmte und ganz auf Unentgeltlichkeit gestellte Schule — *Schola pansophica* — weicht mehrfach von dem in der Didaktik entwickelten Plane ab. Sie war auf sieben Klassen angelegt, drei sprachliche und vier Humanitätsklassen (philosophische, logische, politische und theologische), brachte es aber in Wirklichkeit über die drei unteren Lateinklassen nicht hinaus; die Schuld daran trugen Lehrer und Schüler, Stumpfsinn und Konkurrenzneid und — nicht zum wenigsten das praktische Ungeschick des Comenius selber, so blieb die *illustris Patakinae scholae Idea* wirklich nur eine Idee. Vor allem aber fällt an dieser Gründung der Widerspruch zwischen Theorie und Praxis in die Augen: in der Theorie wird die Muttersprache in den Vordergrund gestellt, in der Schule ebenso wie in seinen Lehrbüchern dreht sich doch alles wieder um Latein. So war es ja auch bei Ratke gewesen. Bei Comenius hängt das freilich auch mit jenem seinem Wunsche zusammen, eine Universalsprache zu schaffen, wozu ihm das Lateinische zunächst am geeignetsten schien, obwohl ihm eine noch einfachere und vollkommenere Sprache als Ideal einer solchen vorschwebte. So ist er über den Latinismus seiner Zeit doch nur in der Idee, nicht aber in Wirklichkeit hinausgekommen. Wie diese Illusion einer Universalsprache die Qualität seiner lateinischen Lehrbücher ungünstig beeinflußt hat, davon war schon die Rede. Und auch dem Ungeschmack seiner Zeit entrichtete Comenius seinen Tribut, wenn er den Inhalt seiner *Janua (Januae linguarum Praxis scenica)* dramatisierte und von den Schülern in Patak unter großem Beifall öffentlich aufführen ließ. Da war am Ende Terenz noch besser als dieses *res omnes sensibus ad vivum repraesentandi artificium* eines dramatisierten Vokabulars!

Auch das läßt sich nicht verkennen, daß der Realismus des Comenius doch wieder ein bloß „verbaler“ zu werden drohte: Bilder statt Sachen, und diese Bilder nach sprachlichen Gesichtspunkten ausgewählt und zusammengestellt. Allein Absicht und Meinung ist hier doch die richtige: Realismus ist wirklich das Absehen seiner Pädagogik, Anschauung wird zur Erkenntnis der Sachen verlangt und benützt. Nimmt man dazu noch die Betonung einer wirklich sittlichen Erziehung gegenüber ihrer bisherigen Vernachlässigung und der Bevorzugung einer wesentlich formalen Bildung, den Versuch eines organischen Aufbaus der Erziehung von der allerersten Jugend bis zum Abschluß wissenschaftlicher Bildung auf der Hochschule und endlich seine Inanspruchnahme des öffentlichen Interesses für die Sache der Jugenderziehung als einer Erziehung aller ohne Unterschied des Standes, Vermögens und Geschlechts, so erweisen sich die Verdienste des Mannes, der mitten im dreißigjährigen Kriege die Volkserziehung und allgemeine Schul-

pflicht als die Rettung aus aller Not anpries, wie Fichte nach den Tagen von Jena, als so bedeutende, daß wir Comenius doch fraglos als einen der größten Pädagogen aller Zeiten anzusehen haben. Seine Pädagogik war die *lux in tenebris,* die er vergeblich von Wahrsagern und Propheten ersehnte und erhoffte; aber freilich war die Finsternis des 17. Jahrhunderts zu dicht, als daß sie das Licht nach allen Seiten hin hätte durchdringen lassen; und so ist zunächst noch manche von den Forderungen des Comenius unerfüllt geblieben; auch darin war er also ein Mann der Zukunft. Aber weil er über seine Zeit weit hinausragt und hinausgreift, liegt auch die Gefahr der Überschätzung nahe, ihr haben sich bei der dreihundertjährigen Jubelfeier seiner Geburt viele Festredner und nicht zum wenigsten auch die Begründer der Comeniusgesellschaft schuldig gemacht. Über die Größe einer Leistung entscheidet auf dem Gebiet der Praxis immer auch der Erfolg mit, und ein solcher hat sich doch nur sporadisch an den Namen des Comenius geknüpft.

Die Werke des Amos Comenius sind in chronologischer Reihenfolge aufgezählt von Joseph Müller, Zur Bücherkunde des Comenius (Monatshefte der Comenius-Gesellschaft I, S. 19—53). Ebendaselbst Bd. I und II gibt Joh. Kvačsala Beiträge „zur Lebensgeschichte des Comenius. Autobiographisches aus den Schriften des Comenius zusammengestellt". Damit und mit einer Reihe weiterer Veröffentlichungen z. B. von Briefen des Comenius ergänzt er sein fast unlesbares, aber sachlich höchst wertvolles Buch „Joh. Amos Comenius. Sein Leben und seine Schriften" 1892. Ueber „die Comenius-Literatur seit 50 Jahren" s. Monatshefte I, S. 75—91 und die neuere ebendas. S. 295—311. J. Brügel, J. A. Comenius, in Schmids Gesch. d. Erziehung Bd. 3, 2. 1892. Nebe in Reins Handbuch Bd. I, 2. Aufl., 1903. G. Beisswänger, Die Pansophie des J. A. Comenius 1904.

7. Daß die Weimarische Schulordnung von Kromayer im Sinn und nach der Methode Ratkes ausgearbeitet und in ihr zum erstenmal der Schulzwang für alle Kinder ausgesprochen war, ist schon erwähnt. Auch der Gothaische Schulmethodus, den im Auftrag des trefflichen Herzogs Ernst des Frommen von Sachsen-Gotha (1601—1675) der Rektor Andreas Reyher 1642 entworfen hat, steht noch vorwiegend unter dem räumlich näherliegenden Einflusse Ratkes. Doch spürt man, namentlich in den späteren Ausgaben, an dem realistischen Geist, der ihn durchweht, und an dem Dringen auf Anschauung und Anschaulichkeit unverkennbar auch die Einwirkung von Comenius und seiner Didaktik. Deshalb ist er hier zu erwähnen. In dieser Schulordnung handelt es sich im wesentlichen nur um den Elementarunterricht, der inmitten des dreißigjährigen Krieges hier zum erstenmal einer umfassenden Organisation unterzogen und gewürdigt wird. Ausdrücklich wird von den deutschen Klassen das Lateinische ferngehalten: es soll nichts anderes als Deutsch und dasselbige recht fertig gelernt und gelehret werden. Weiter erstreckt sich der Unterricht auf Religion, um deren Pflege es dem Herzog in dieser Zeit allgemeiner Verwilderung besonders zu tun war, auf Singen und Rechnen und endlich auf „Wissenschafft etlicher nützlicher, teils natürlicher, teils weltlicher und anderer Dinge", worin „in guter Ordnung nach und nach" zu unterrichten sei; und daneben sollen die Kinder „zu Christlicher Zucht und guten Sitten angeführet werden". Unter den natürlichen Wissenschaften versteht der Schulmethodus die Bekanntschaft mit den alltäglichen Erscheinungen, mit Kräutern, Bäumen und Stauden, mit den Leibern der Tiere und des Menschen; ja selbst „von dem innerlichen Sinn des

Auffmerkens" soll geredet werden. Dabei soll man „Gelegenheit nehmen, die Jugend von abergläubischen und irrigen Meynungen des gemeinen Mannes abzuführen". Bei den „geist- und weltlichen Land-Sachen" denkt der Schulmethodus an Heimatkunde, Bekanntschaft mit den nächstliegenden staatlichen Einrichtungen und Gesetzen und an etliche Hausregeln; bei „den übrigen Wissenschaften" vor allem an die Meßkunst und das Kalenderwesen. Überall aber wird eingeschärft: alles, was man zeigen könne, solle den Kindern gezeigt werden. So soll z. B. hinsichtlich der Pflanzen „Fleiss angewendet werden, dass dergleichen Gewächse, soviel möglich, in die nechste Gärten gezeuget, oder auch gedörret auff Papier genehet oder geleimet, und also gezeiget werden können; was aber nicht zu haben, kan so lange übergangen werden, biss es nachgehends geschafft und auch vorgenommen werden kan". Sogar an einen Fortbildungsunterricht für die der Schule Entwachsenen hat der Herzog gedacht und die Gründung eines Lehrerseminars seinen Nachfolgern zur Pflicht gemacht. Für die Durchführung des im Schulmethodus Vorgeschriebene hatten zwei berittene Schulinspektoren zu sorgen.

Dieser Gothaischen Schulordnung gegenüber, die vielfach vorbildlich wirkte, nimmt sich die braunschweigische des Herzogs August vom Jahr 1651 wie ein Protest gegen alle Neuerungen aus. In den Volksschulen, für die bereits 1647 der Grundsatz der allgemeinen Schulpflicht ausgesprochen war, beschränkte sich der Unterricht auf Christentum, Lesen und Schreiben. In den lateinischen Schulen hielt man am althumanistischen Lehrbetrieb fest; die Hauptsache blieb das Lateinische, an die Stelle der Melanchthonschen tritt eine andere vorratichianische Grammatik des holländischen Philologen Vossius; Ziel des Unterrichts ist noch immer lateinisch Sprechen und Schreiben, bei der Lektüre handelt es sich nicht um den Inhalt, sondern um die *phrases et formulae;* das Griechische tritt zurück. Dagegen finden allerdings neben Logik und Rhetorik auch die Realien, Arithmetik, Geschichte und Geographie Aufnahme in den Lehrplan, aber selbst bei dieser letzteren heißt es: *eamque veterem inprimis.* Von der Muttersprache ist mit keinem Wort die Rede; und wenn mit allem Nachdruck tägliche Memorierübungen gefordert werden, so steht auch das in direktem Gegensatz zu den didaktischen Grundsätzen der Neuerer, denen höchstens in dem Zusatz *„et concinne pronuncient"* ein kleines Zugeständnis gemacht sein dürfte.

Dagegen finden wir in der Landgräflich hessischen Schulordnung von 1656 unter den Schulbüchern die *Colloquia Helvici* und *Vestibulum* und *Janua Comenii* aufgeführt und vorgeschrieben, daß „in allen Klassen feine große Taffeln auffgehengt, dieselben auch recht und mit Fleiß gebraucht" und „*Arithmetica* und *Musica* deutsch dozieret werden sollen". Ebenso wird in der hanauischen Schulordnung vor allem für das Gymnasium zu Buchsweiler 1658 bestimmt, daß „die *Praeceptores Latinae scholae* jhre Discipul sollen in Lateinischer Sprache *pure ac terse* zu reden und zu schreiben informieren *ex J. A. Comenii Janua ling. Lat.* und desselben *Vestibulo,* welche beede *completum Vocabularium (Nominum et verborum, imo omnium partium orationis)* und auch *Certissimus* γνώμων seind *pro-*

prietatis linguae latinae; Sintemal darinnen begriffen ist, so wol *quae epitheta quibus Nominibus, pro diversitate significationis nominum et dicentis intentione,* als auch *quae verba proprie et qua constructione cum nominibus* sollen zusammengesetzt und recht gebraucht werden, vielen andern Nutzen zu geschweigen." Mit vollen Segeln fährt aber erst die Magdeburgische Schulordnung von 1658 im Fahrwasser der Didaktik des Comenius einher.[1]) Da werden die Schulen gleich zu Anfang „fruchtschaffende *Seminaria pietatis, morum et virtutum*", weiterhin *officinae* und Werkstätten genannt; die vier sechsjährigen Stufen der Mutterschule oder Hauszucht, der Stadt- und Dorfschule, der öffentlichen Landschule oder Gymnasium und der hohen Schule oder Akademie finden sich auch hier, und zwar motiviert durch Analogien aus der organischen Natur. Unter den Lehrbüchern steht *Comenii Orbis sensualium pictus* oben an, auch *Janua* und *Atrium* werden genannt; daneben aber auch *Colloquia Reyheri* und die Ratichianischen Ausgaben des Terentius, Plautus und Cicero, ebenso wie „die zu Gotha ausgefertigten kurtzen deutschen Büchlein" für die „männiglich nötige Wissenschaft". Auch das „*Natura non facit saltum*" wird herbeigezogen. Dagegen sind die Vorschriften *de methodo informandi* recht formalistisch gehalten; doch erfreut man sich auch an einem guten Wort wie dem: „Die Knaben und Schüler sollen nicht aus der Schulen schwatzen, noch ihre *Praeceptores* oder *condiscipulos* verleumbden oder verunglimpfen, sondern alles zum Besten kehren." Es sind dies nur Beispiele von dem intensiven und tiefgreifenden Einfluß, den Comenius auf die Schulen in einzelnen Teilen Deutschlands ausübte; zugleich kann man aber aus denselben auch sehen, daß die Verfasser dieser Schulordnungen Ratke und Comenius *promiscue* benützten und einen Unterschied zwischen diesen beiden nicht machten, wohl auch nicht bemerkten. Daß aber dieser Einfluß auch zeitlich nachhaltig war, erkennt man unter anderem daraus, daß noch im Jahre 1705 im fernen Siebenbürgen Marcus Fronius in seinem *Consilium de schola* den *Orbis pictus* als Schulbuch am Kronstädter Gymnasium einführte und sich überhaupt mehrfach auf die Pädagogik des Comenius berief.

Allein gerade diese Schulordnungen zeigen zugleich, wie es doch vielfach nur ein neuer Lappen auf dem alten Kleide der humanistischen Lateinschule war, den man den beiden entlehnte. Wenn man aber die Methode und die Lehrbücher von Ratke und Comenius lediglich als Hilfsmittel für das Lateinlernen ansah, so war es wirklich nur eine Verschlimmbesserung: man entfernte sich wieder von den Klassikern und ihrer Sprache zu Gunsten eines modernen Gebrauchslateins, für das eine Unsumme von zum Teil recht unlateinischen Wörtern auswendig gelernt werden mußte. Und die Pflege der Muttersprache und der Realien war noch nicht derart, daß sie ein Ersatz für das Preisgegebene hätte sein können. So wirkten

[1]) Dies mit H. Bender, Gesch. d. Gelehrtenschulwesens in Deutschland seit der Reformation (bei Schmid 5, 1 S. 66) aus chronologischen Gründen für unwahrscheinlich erklären zu wollen, erscheint mir hyperkritisch. Die *Didactica magna* war im Jahr zuvor bekannt geworden und machte bei dem allgemeinen Interesse für Comenius gewiß sofort großes Aufsehen. Seine „methodischen Gedanken" aber waren ohnedies schon längere Zeit (man denke an seine Berufung nach England im Jahre 1641) wohl bekannt.

Ratke und Comenius im höheren Schulwesen tatsächlich mehr zersetzend als aufbauend und neues schaffend. Man fuhr fort lateinisch und ein bißchen griechisch zu lehren, aber ohne das innere Verhältnis der alten Humanisten zum klassischen Altertum und seinen Autoren; neuer Stoff aber kam nur langsam und spärlich und wurde zum Teil in *lectiones privatae* verwiesen, die besonders bezahlt werden mußten. Auch mit dem Griechischen, von dem die Schüler vielfach dispensiert wurden, hielt man es an manchen Orten so, daß es ganz oder teilweise dem Privatunterricht überlassen wurde; jedenfalls beschränkte man sich meist auf die Lektüre des Neuen Testaments, wie denn überhaupt der theologische Charakter der lateinischen Schulen immer mehr in den Vordergrund trat: über dem theologischen Unterricht und den darauf vorbereitenden philosophisch-scholastischen Disputationen schon auf der Schule vernachlässigte man den Sprachunterricht und die Lektüre der klassischen Autoren.

Zum voranstehenden vgl. Vormbaum a. a. O., Koldewey a. a. O., Woldemar Böhne, Die pädagogischen Bestrebungen Ernst des Frommen von Gotha 1888 und Fr. Teutsch, Die siebenbürgisch-sächsischen Schulordnungen (*Monum. Germ. Paedag.* Bd. VI). Sander, Geschichte d. Volksschule, bes. in Deutschland, in Schmids Gesch. d. Erz. 5, 3 (1902).

8. Die Opposition gegen das bestehende Schulwesen war von einzelnen Männern ausgegangen, die aber doch nur der allgemeinen Stimmung und Strömung der Zeit Ausdruck gaben. Daß die Schulen im ganzen unter den Stürmen des dreißigjährigen Krieges und unmittelbar nach dem westfälischen Frieden besser geworden wären, läßt sich nicht behaupten. Bessere Schulen haben bessere Lehrer zur Voraussetzung, und an solchen fehlte es durchaus: es waren nach wie vor „schlecht besoldete und wenig geachtete Studiosen und Kandidaten der Theologie, ohne zureichende wissenschaftliche oder pädagogische Vorbildung, zum Teil auch ohne Fleiß und Pflichtbewußtsein, oft unter einander durch Neid und Eifersucht bitter verfeindet, fast ausnahmslos aber ohne Begeisterung für ihren Beruf." Und so werden die Klagen des Wolfenbütteler Visitationsberichts vom Jahre 1706 *mutatis mutandis* von der Mehrzahl der damaligen höheren Schulen Deutschlands gelten, weshalb sie hier eine Stelle finden sollen. „Wir müssen hiemit vermelden", schreiben die Visitatoren, „daß wir fast durchgehends in allen Klassen, sonderlich aber in den vier obersten, es sehr schlecht gefunden. Die meisten Schüler wußten auf die vorgelegten *quaestiones* wenig Tüchtiges zu antworten. Das aufgegebene *exercitium dokimasticum* ist von keinem, weder in Sekunda noch in Prima, *absque vitiis grammaticalibus* elaborieret worden. Der Herr Konrektor hatte in denen ihm zu traktieren injungierten *autoribus* das ganze Jahr hindurch wenig absolvieret, zum Exempel bei den Primanern hatte er während solcher Zeit aus dem griechischen Neuen Testament bloße zwei Kapitel *ex Actis Apost.*, und bei den Sekundanern aus dem ganzen *Compendio Henichii* nur den *locum de juramento* abgehandelt. Die Exercitien waren von ihm ziemlich sparsam diktieret. Die *lectiones,* so er zumal mit denen Sekundanern treibet, sind deren *captui* nicht akkommodieret. So ist auch dessen Auktorität bei denen Schülern sehr gering, und ist solches folgends nicht die geringste Ursach mit den Schülern ihrer so schlechten *profectuum;* maßen denn *in classe prima* verschiedene waren, welche das ganze halbe

Jahr hindurch kein einziges *exercitium* bei ihm exhibieret hatten. Der Herr Kantor nebst dem Herrn Subkonrektor hatten gleichfalls wenig in ihren *lectionibus* pertraktieret, zum Exempel aus den kleinen Episteln Ciceronis hatte der Kantor das ganze halbe Jahr hindurch zu Ende gebracht nur neun, und der Subkonrektor bloß fünf kurze Epistelchen. Von dem Herrn *Cantore* wird sonderlich bemerket, daß er seine Schul-Information ziemlich *oscitanter* und nur *perfunctorie* verrichte, die Knaben in seinen Stunden untereinander die *lectiones* lasse hersagen, da er inzwischen die Novellen lieset oder sonst *allotria* traktieret. Des Herrn *Subconrectoris exercitia*, so er seinen Discipuln diktieret, sind bisweilen fast zu lang und weitläufig, und da sie gleich von ihm korrigieret worden, sind sie doch von *vitiis* und Schnitzern noch nicht völlig gesäubert." Und nicht anders lauten die Nachrichten aus dem Süden, z. B. über das Gymnasium zu Stuttgart, in jener Zeit. So energische Reformversuche wie in Gotha blieben vereinzelt und fanden gerade in den größeren Territorien keine Nachfolge.

Aber der dreißigjährige Krieg hat doch nicht nur das Alte in Trümmer geschlagen und das Übrigbleibende verengt und verkümmert, sondern er hat auch Platz geschafft und Anstoß gegeben zu einem Neuen, — für Deutschland freilich zunächst nicht zu einem durchweg erfreulichen Neuen. Es kam politisch das Zeitalter Ludwigs XIV. und der übermächtige Einfluß französischer Politik und Militärmacht, französischer Sitte und Sprache, die klägliche Abhängkeit Deutschlands von seinem aggressiven und ihm damals an Bildung wie an zusammengefaßter Macht weit überlegenen Nachbar. Dadurch mußte sich mit Notwendigkeit ein neues, nicht mehr lateinisches, sondern französisches Bildungsideal herausbilden, das die Deutschen in devoter Akkommodation und Nachahmung alsbald rezipierten. Aber es war nicht nur französisch gefärbt, es war auch praktischer als das bisherige, auf das Nützliche und Brauchbare gerichtet. Das Anwachsen dieser Strömung, die uns bereits begegnet ist, hing natürlich gleichfalls mit der dringenden Not der Zeit zusammen: lateinische, lediglich formal gebildete Gelehrte waren unbrauchbar zum Wiederaufbau einer zerstörten, um ihr materielles Dasein ringenden Welt, praktische Menschen waren gesuchter. Und zugleich begegnete sich das mit dem immer stärker werdenden Interesse an der Naturwissenschaft, die von vornherein als eine *ars inveniendi* gedacht und als Mittel zur Beherrschung der Natur angesehen war. Damit kam ja nur etwas später auch eine der Tendenzen des humanistischen Zeitalters an die Reihe, dem doch auch Kolumbus und Kopernikus, Regiomontanus und Paracelsus, Kepler und Galilei, Giordano Bruno und Bacon angehört haben. Es war dies eine neue Macht, die jetzt an die Stelle der lateinischen Beredsamkeit trat; diese galt nicht mehr viel in einer so neu gewordenen Welt und für einen Mann von Welt.

Das erkannte zuerst in Deutschland der Adel, dessen Stellung in der absolut gewordenen Monarchie ebenfalls eine andere geworden war: als Hofadel oder Beamtenadel mußte er dienen und etwas leisten, und zu dem, was er zu leisten hatte, reichte die lateinische Gelehrsamkeit nicht aus, die auch ihm bisher ausschließlich zu teil geworden war, sondern hiezu

bedurfte er der *conduite* und der französischen als der Diplomaten- und Hofsprache. Ein *galant homme* ist der, der französisch spricht, sich in allerlei körperlichen Fertigkeiten gewandt zeigt und, wenn er Beamter werden will, die Staatswissenschaft, Mathematik, Physik und Technologie kennen muß. Dieses Ideal konnten die humanistischen Unterrichtsanstalten des 17. Jahrhunderts nicht zur Verwirklichung bringen, daher ist es überaus bezeichnend, daß nach einem schon 1579 unternommenen Anlauf 1682 die kursächsische Ritterschaft ein Gesuch an den Kurfürsten richtete, es möchte die adelige Jugend, die bisher in den drei Fürstenschulen des Landes mit der bürgerlichen gemeinsam unterrichtet worden war, von dieser getrennt und die Schule zu Meißen ausschließlich für sie bestimmt werden; wenn auch *in pietate et religione* und lateinischem Stil kein Unterschied bestehe, so sei doch die gründliche und langwierige Unterweisung im Griechischen und Hebräischen für den Adeligen nicht nötig, die Zeit hiefür könne auf andere nützlichere Dinge und *studia* verwendet werden. Wurde auch diese Forderung des Adels zunächst noch abgewiesen, so werden wir uns doch nicht wundern, wenn angesichts solcher Anschauungen und Wünsche nicht nur an den bisherigen Schulen die Dispense vom Griechischen sich mehrten, das eigentlich nur noch die Theologen lernten, sondern daß nun wirklich besondere Adelsschulen, die sogenannten Ritterakademien entstanden. Daran hatte schon das 16. Jahrhundert vereinzelt gedacht: die württembergische Kirchenordnung von 1559 hatte für „ein Anzal Junger vom Adel“ Stipendien vorgesehen, und 1589 wurde für adelige Studiosen das *Collegium illustre* zu Tübingen eingerichtet. Graz und Soroe waren mit eigenen Anstalten vorangegangen, 1599 folgte Landgraf Moriz von Hessen mit dem *Collegium Mauritianum* zu Kassel nach, das 1618 neu organisiert wurde. Aber den Stürmen des großen Krieges vermochten auch diese Schöpfungen nicht stand zu halten, und so beginnt die eigentliche Gründungs- und Blütezeit derselben doch erst in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts. In Kolberg wurde 1653 eine auf den Militärdienst berechnete Vorbildungsanstalt für den pommerischen Adel eingerichtet, 1655 zu Lüneburg ein Kloster in eine Erziehungsanstalt für die Söhne der lüneburgischen Ritterschaft umgewandelt; 1680 wurde in Halle eine Ritter- oder Exerzitienakademie gegründet, der der ausgedehntere Gebrauch der französischen Sprache durch die Niederlassung vertriebener Hugenotten zu gute kam; 1682 ist das Gründungsjahr der niederösterreichischen Landschaftsakademie zu Wien, 1687 das der Ritterakademie zu Wolfenbüttel, und ihnen folgen noch eine Reihe anderer derartiger Anstalten zu Brandenburg, Berlin (wo übrigens die Anfänge in eine frühere Zeit zurückreichen), Liegnitz, Dresden u. s. f. Bestand hatten dieselben freilich meist keinen allzulangen; so ist die Wolfenbüttler Akademie, die wir uns als Beispiel für diese Anstalten alle etwas näher ansehen wollen, mit dem Tod ihres Stifters 1714 wieder eingegangen. Es liegt ja auf der Hand, daß solche Standesschulen viel Geld kosteten und überhaupt nur gedeihen konnten, solange die Sonne fürstlicher Gnade über ihnen leuchtete.

Als Zweck der Wolfenbüttler Gründung wird angegeben: „wenn einer von adel von jugend auf seinen vornehmsten Zweck sein lassen muß, wie

er sich qualifiziert machen möge, dermahleins in civil-, militär-, auch hoff- und landesbedienungen nützlich employret zu werden, oder wie er den seinigen selbsten wol vorstehen und mit reputation auf seinen gütern leben könne: so ist außer zweiffel, daß zu solcher habilitirung nicht besser zu gelangen als an den örtern, woselbsten man zugleich allerhand anständige *studia* und *exercitia* treiben, frembde sprachen fassen, gute und honeste conversation haben, auch anbey wie am hoffe zu leben, sehen und erlernen kan; zu welchem ende dann diese fürstl. academie also eingerichtet, daß es an keinem von den erwehnten stücken den academisten fehlen soll.“ So sollen denn die Professoren „keine andere disciplin traktiren, als welche einem jungen Herrn und von adel wolanständig und demnegst ihnen bey allerhand gelegenheiten und erlangenden bedienungen zu statten kommen können; weshalb auch alle unnütze vorkommende materien und controversien, wodurch nur die edle zeit verlohren und nichts erbauet wird, vorbey zugehen.“ Als Fächer werden daher bestimmt: 1. *in theologia* die *dogmata fidei, religionis christianae historia* und absonderlich *historia reformationis*; 2. *studium iuris privati*, doch „also daß unnöthige weitleuftigkeiten vermieden und mit unnützlichen controversien und materien niemand aufgehalten werden sol;“ dazu *fundamenta ethica*, und ebenso Staatsrecht mit vorangehenden *praecepta politica*; 3. Weltgeschichte mit besonder Berücksichtigung der beiden letzten *secula*; dazu Genealogie, Chronologie und Geographie; 4. *orataria* und das *studium eloquentiae*, jedoch vielmehr *ipsa praxi* als durch weitläufftige *praecepta*, „wobei jederzeit solche materien zu choisiren, welche dem von adel demnegst in allerhand occurrencen am meisten zu statten kommen können;“ 5. *in mathesi* die vornehmsten *partes*, absonderlich die, welche den academisten am meisten gefallen, wobei allezeit, wo es nötig, die demonstrationes im Felde, auf dem *observatorio* und zu Hause geschehen sollen; desgleichen für den, der lust hat, Mechanik und Anleitung zu „lust- und ernstfeuerwercken“; 6. in Sprachen *publice* Deutsch, Lateinisch — „eine hochnotwendige und bei allen Nationen durchgehende Sprache“ —, Italienisch und Französisch: Englisch und Spanisch soll privatim doziert werden. Außerdem konnte privatim getrieben werden: Logik, Metaphysik. Physik, Kriegswissenschaften, Astronomie, Optik; auch ein Zeitungskolleg wird angeboten, damit die Akademisten „die Novellen“ mit Verstand und Nutzen lesen lernen. Von allen diesen sowohl öffentlichen als privaten Lektionen konnten sich die Zöglinge, welche sie wollten, ganz frei auswählen. Dazu kamen dann noch die ritterlichen Übungen, worauf in allen diesen Anstalten natürlich ganz besonderes Gewicht gelegt wurde: Reiten, Fechten, Tanzen, Voltigieren, *les exercices du mousquet et de la pique*; auch erhielten die Akademisten die Permission, den fürstlichen Hof zu frequentieren, an Hofbällen teilzunehmen und „von der daselbsten vorfallenden honnesten conversation mit zu profitieren“. So verband sich das Angenehme mit dem, was für einen jungen Adeligen von Nutzen war. Die disziplinarischen Vorschriften erstreckten sich auf das ganze Leben der jungen Leute, verboten war Karten- und Würfelspiel, Tabakrauchen in der Anstalt und Duellieren, Schuldenmachen und Völlerei, Luxus und Rangstreitigkeiten: man sah also ein

daß man sich „auf den trieb einer rechten *genereusité*“ allein doch nicht verlassen konnte. Bei nötiger Bestrafung aber soll man auf die Umstände der Sachen und Personen *regard* nehmen, was schon von selbst geschehen sein wird, da die Handhabung der Disziplin einem Oberhofmeister vorbehalten war, der auch zugleich die Aufsicht über die Professoren hatte. Als Hofinstitut erwies sich die Anstalt auch dadurch, daß sie fremden Gästen des Fürsten vorgeführt wurde und ihre Feste zugleich Hoffeste waren; wenn dabei die Prinzen lateinische Reden hielten, so waren diese wohl gerade so vom Professor der Eloquenz gemacht, wie seiner Zeit die lateinischen Deklamationen in Wittenberg von Melanchthon oder in Straßburg von Matthias Bernegger.

Natürlich waren diese Schulen teuer und überstiegen daher auf die Dauer die Leistungsfähigkeit der meisten damals so armen deutschen Staaten: an solchen finanziellen Schwierigkeiten scheiterte z. B. der erste Versuch zur Gründung einer Ritterakademie in Dresden im Jahr 1674; und wo sie bestanden, da legten sie dem Adel selbst, der seine Söhne dort erziehen ließ, vielfach unerschwingliche Pensions- und Unterrichtskosten auf. Aber nicht nur daran gingen die meisten dieser Akademien bald wieder zu Grunde, sondern auch an sich selbst und ihrem eigenen Wesen. Mit diesem war eine allzu große Mannigfaltigkeit der Zwecke und der Mittel zu deren Erreichung notwendig gegeben; und überdies, es waren Standesschulen, und das Zeitalter Ludwigs XIV. und seiner deutschen Nachahmer auf fürstlichen Thronen konnte die von dem humanistischen Ideal soweit abirrende Unnatur solcher Standesschulen doch nicht überdauern: das Neue, das im Anzug war und kommen sollte, mußte auf breitere Basis gestellt werden. Immerhin haben die Ritterakademien den unwiderleglichen Beweis geliefert, daß die humanistische Gelehrtenschule nicht mehr für alle höhere Bildung die richtige Vorbereitungsanstalt sei, sondern daß es neben ihr noch andere Schularten geben könne und geben müsse. So sind sie doch als ein wichtiges Übergangsglied und als ein energischer Ruck nach vorwärts in der Geschichte des Erziehungs- und Unterrichtswesens vom 17. zum 18. Jahrhundert anzusehen, wenn auch ihre Bedeutungen mehr nur „eine symptomatische als eine für die Entwicklung desselben fruchtbare“ gewesen ist.

Vgl. Paulsen a. a. O., Koldewey an beiden genannten Orten; Georg Müller, Ein Versuch zur Gründung einer Ritterakademie in Dresden (Neues Archiv f. sächsische Geschichte Bd. X, 1 und 2); Artikel „Ritterakademien“ in Schmids Enzyklopädie von Köpke-Heine, und von Heine in Reins' Handbuch Bd. 5.

9. Den auf den Ritterakademien erzogenen äußerlich gewandten und für das praktische Leben und ihren speziellen Beruf tüchtig gemachten Adeligen standen hinfort die Schüler der alten humanistischen Lehranstalten als Schulfüchse und Pedanten gegenüber, und dieses Renommee diente nicht eben zur Empfehlung und Hebung des Ansehens von Gymnasien und Universitäten. Wollten diese also nicht allzuweit hinter jenen zurückbleiben, so mußten auch sie dem neuen Geist, einer praktischeren Richtung und feinerer Sitte ihre Pforten öffnen und jedenfalls in fakultativen Stunden auch ihren Schüler die modernen Lehrfächer zugänglich machen. So beginnen die in ihren Anfängen bis in das 16. Jahrhundert zurück-

reichenden Beispiele desjenigen Systems sich zu mehren, das man neuerdings als das utraquistische bezeichnet hat. Schon im Jahr 1623 war bei der Reform des Straßburger Gymnasiums durch Matthias Bernegger, der mit Kepler und Galilei in Beziehungen stand, ein stufenmäßiger Unterricht in Mathematik eingeführt worden, der den Zwecken des bürgerlichen Lebens dienen sollte: in Oktava wurde das Einmaleins geübt, in Quarta die *Regula de tri,* in Tertia die Bruchrechnung. Und in den Schulordnungen aus der zweiten Hälfte des Jahrhunderts wird unter den Lehrern fast regelmäßig einer erwähnt, *qui Mathematicen doceat,* und fehlt Arithmethik fast nirgends mehr unter den Unterrichtsgegenständen. 1675 heißt es in der Heilbronner Schulordnung: „die Arithmeticam belangend, soll selbige auss den gewohnlichen Arithmetik-Büchlein in richtiger Ordnung, an dem Mitwoch und Sambstag von 12 biss 1 oder halb 2 Uhren von Herrn Guldenschreibern (als welcher desswegen eine absonderliche Besoldung, und also von dergleichen Schülern nichts zu fordern hat) den *Discipulis 1, 2. 3. 4. Classium* fleißig vorgetragen werden.“ Aber ein intensiver Betrieb der Mathematik oder gar der naturwissenschaftlichen Disziplinen gehörte doch überall zu den Ausnahmen; nur wo besonders für diese Fächer veranlagte und interessierte Lehrer maßgebenden Einfluß gewannen, da wurde über das Übliche hinausgegangen und wirklich etwas geleistet: der Hamburger Jungius ist hiefür als der bei weitem bedeutendste zu nennen; auch der Nürnberger Schulinspektor Feuerlein darf in diesem Zusammenhang nicht übergangen werden; und ebenso ist die Einführung des *Orbis pictus* in vielen Schulen hier noch einmal zu erwähnen. Einzelne besonders modern gerichtete Rektoren räumten an ihren Schulen neben dem Deutschen auch dem Französischen eine Stelle ein, wenigstens für diejenigen Schüler, welche vom Griechischen dispensiert waren.

Aber noch vorher waren es doch die Universitäten, auf denen der Unterricht immer dürrer und langweiliger und die Roheit der Studenten dementsprechend immer größer geworden war und wo daher auch das Bedürfnis nach einem Neuen sich zunächst mit Nachdruck geltend machte. Als ersten könnte man hiefür Erhard Weigel (1625—1699) in Jena nennen, der ein Polyhistor und ein Projektenmacher, vor allem aber ein bedeutender Mathematiker und Mechaniker war und als solcher der Scholastik auf den Universitäten und dem unfruchtbaren Lateinlernen auf den Schulen mit aller Schärfe entgegentrat. „Wer nicht studieren will, soll nicht mit dem Latein geplagt werden;“ dagegen betonte er, vor allem im Interesse des darniederliegenden Handwerks in Deutschland, den Unterricht in Mathematik, dem er auch eine starke sittliche Wirkung zuschrieb. Und um seine Vorschläge auch in der „Praxis“ zu erproben, richtete er in Jena eine Musterschule ein, die „Jugend- und Tugendschule“, von der während der kurzen Zeit ihres Bestehens Gutes berichtet wird. So gehörte Weigel mit zu den pädagogischen Reformern des 17. Jahrhunderts; nach den vielen Spuren seines Einflusses, denen wir in Briefen und Lebensbeschreibungen aus jener Zeit begegnen, war er sogar der anregendsten und eifrigsten einer. Auch Leibniz wurde durch ihn, wie für die Mathematik, so auch für den Gedanken einer gründlichen Unterrichtsreform

begeistert und gewonnen. Von diesem größeren muß ausführlicher die Rede sein.

In verschiedenen Perioden seines Lebens hat Leibniz (1646—1716) pädagogische Fragen behandelt, wie er sich auch eine Zeitlang bei der Erziehung eines jungen Adeligen praktisch betätigt hat. Schon als 21jähriger entwarf er in seiner *Nova methodus docendi discendique juris* den Studiengang eines geschickten Welt- und Hofmanns. Im ersten Stadium bis zum 6. Lebensjahr soll der Knabe neben der Muttersprache Lateinisch, Geschichte und gebildete Manieren lernen. Vom 6. bis 12. Jahr die öffentliche Schule besuchen und hier in körperlichen Übungen, Musik, Zeichnen und eleganter Sprechweise unterrichtet werden, außerdem in alter Geschichte, Mathematik, Optik, Statik, Astronomie, auch von Pflanzen, Mineralien und Tieren, zum Teil mit Hilfe des *orbis pictus* von Comenius, sich einige Kenntnis erwerben, endlich werden ihm die Anfänge der Kombinationskunst mitgeteilt. In der dritten Periode bis zum 18. Jahr, wo er *liberalius* gehalten werden muß, werden die erworbenen Kenntnisse erweitert und vertieft; von Handwerk, Handel und Verkehr, Anatomie und Medizin erfahre er einiges; er lerne Französich und Italienisch, und soweit es zum Bibelverständnis nötig ist, auch Griechisch und Hebräisch; rhetorische Übungen und eine umfassende Lektüre kommen hinzu. Dann gehe der junge Mann noch etliche Jahre auf Reisen.

Hier sieht man das neue Bildungsideal in aller Deutlichkeit und mit der ganzen Keckheit der Jugend vorgetragen, aber zugleich noch in einer aller Erfahrung entbehrenden, unpraktischen Gestalt. Leibniz entnimmt die äußere Schablone der Didaktik des Comenius, erfüllt aber diese Form mit einem Inhalt, den er sich nach sich selber und der eigenen Entwicklung seines eminenten und frühreifen Geistes zurecht gemacht hat; daher die Überladung mit Fächern aller Art. Dazu wird der Gesichtspunkt des praktisch Brauchbaren durchweg in den Vordergrund gerückt, das sprachliche Element soll zurücktreten, der ganze Unterrichtsplan ist realistisch: es handelt sich um *res* und zwar um alle *res*, die des Wissens und Kennens wert sind. Über diese einseitigen Gesichtspunkte ist Leibniz auch in seiner Schrift „Kurzes und wohlgemeyntes Bedenken vom Abgang der Studien und wie denen zu helffen“ (1711) nicht hinausgekommen. In seinem *Projet de l'Éducation d'un Prince* hat er die Forderung des spielend Lernens hinzugefügt und das Hilfsmittel der Anschauung noch mehr betont; gelegentlich ist er auch für „öffentliche Handwerksschulen“ eingetreten. Charakteristisch ist endlich noch ein offenbar rasch hingeworfenes Schriftstück: *quaenam discenda ad usum vitae?* Hier wird bedauert, daß wir keine einheitliche Universalsprache haben, an deren Verwirklichung der Philosoph bekanntlich zeitlebens gearbeitet hat, da die philologische Gelehrsamkeit und ihre Folianten kaum etwas für das Leben Brauchbares enthalten; auch die Kenntnis der Geschichte ist auf das äußerste zu beschränken. Nötig ist dagegen die allergenaueste Kenntnis der Logik oder der Räsonierkunst und ebenso die der Regeln des Gerechten und Nützlichen, auch eine wirksame Beredsamkeit; weiter die ganze Mathematik und Mechanik, die ganze praktische Physik, soweit sie dem Ge-

brauche dient, die Geographie, aber nur wenig Geometrie; denn zum Gebrauch des Lebens hilft es nicht viel, den Zirkel quadrieren zu können. Auch Kenntnis der Medizin und Naturgeschichte ist erwünscht und als Grundlage der Politik Völkerkunde und Statistik.

Daß angesichts solcher Gedanken Leibnizens Meinung von den damaligen Universitäten keine sehr hohe war, versteht sich von selbst, wir erfahren es auch direkt aus seinen kritischen Bedenken über sie und ihren Unterrichtsbetrieb. So begreifen wir denn auch, daß er für seine Person eine Professur in Altorf ausschlug und lieber an Fürstenhöfen die Stätte seiner Wirksamkeit suchte und seine Briefe und Abhandlungen an Fürsten und Prinzessinnen schrieb. Ihm waren die deutschen Hochschulen zu weltfremd, zu unpraktisch, zu zopfig und veraltet, auch bedauerte er den Gebrauch der lateinischen Sprache in ihren Vorlesungen, obwohl er sich ihrer — in seinen Schriften freilich neben dem Französischen und dem Deutschen — selbst auch bedient hat. Aber praktisch hat er doch nicht Hand angelegt an eine gründliche Umgestaltung der Universitäten, so nahe es ihm auch gelegen wäre, als man ihn in Preußen, in Sachsen, in Rußland, in Österreich zur Organisation von Akademien heranzog. Dagegen hat er, gerade im Gegensatz zu den bestehenden Universitäten, der Societät der Wissenschaften in Berlin (1700) die Erhaltung der deutschen Sprache in ihrer Reinigkeit, der Abteilung für die historischen Wissenschaften die Pflege der deutschen und insbesondere der brandenburgischen Geschichte und der Abteilung für die realen Wissenschaften die Sorge für nützliche Erfindungen und Entdeckungen zur Verbesserung des Ackerbaues und der Nahrungsmittel, der Industrie und des Handels zur Pflicht gemacht.

Was aber Leibniz, abgesehen von seinen pädagogischen Schriften und von aller direkten Mitarbeit, für Unterricht und Erziehung geleistet hat, das ist die Verbreitung der Erkenntnis, daß die Aufklärung das menschliche Leben vollkommener und glücklicher mache. Darin liegt der praktische Wert und Nutzen des Wissens und des Unterrichtens klar und deutlich ausgesprochen. Das Vollkommenheitsstreben und das Glückseligkeitsstreben hat dieser Polyhistor, der zugleich ein großer Philosoph war, somit dem Aufklärungszeitalter in die Wiege gelegt. Diese Gaben haben die Pädagogik des 18. Jahrhunderts weit mehr beeinflußt als seine psychologischen Lehren, die erst in ihrer Umbildung durch Herbart auf die Pädagogik des 19. Jahrhunderts eingewirkt haben.

Die Reform des Universitätsunterrichts aber, die so notwendig gewesen wäre und die Leibniz nur gefordert, nicht persönlich eingeleitet hat, überließ er einem anderen, seinem Stadt- und Zeitgenossen Christian Thomasius (1655—1728), dessen Vater schon, Jakob Thomasius als Rektor der Thomasschule in Leipzig, sich mit pädagogischen Reformideen getragen hatte. Philosophisch darf Chr. Thomasius freilich nicht in einem Atem neben Leibniz genannt werden, der Mann des gesunden, aber ganz oberflächlichen und seichten Menschenverstandes neben dem spekulativen Kopf voll Ideen und voll Tiefe. Aber wirksam war dieser vielgeschäftige Agitator, ein kecker Neuerer, der vor Perücken und Zöpfen keine Spur

von Respekt hatte und sich vorurteilslos jeder Autorität widersetzte; und daher begann er den Angriff auf die Universitäten. Ohne Furcht und Autoritätsgefühl ging er mit wahren Keulenschlägen der zopfigen und pedantischen Universitätsgelehrsamkeit zu Leibe und überschüttete ihre bornierten und veralteten Vertreter mit Hohn und Spott. Er urteilte darüber noch später so: „es herrschte auf denen evangelischen Universitäten folgender Zustand des Vorurteils menschlicher Autorität: z. B. in der Philosophie anstatt der Logik eine grobe Zankkunst, anstatt der natürlichen Gottes-Lehre tumme, aber dabey tollkühne und ketzermacherische Grillen; anstatt einer echten Sitten- und Regiments-Lehre unnütze Pedantereyen, damit man nicht einen Hund hätte aus dem Ofen locken können oder handgreifliche Jesuitische Lehren, die denen Regenten zwar schmeichelten, aber ihnen das Regiment aus der Hand zu drehen trachteten. In der Rechts-Gelahrtheit mangelte nicht allein, wie allbereit erinnert, der Grund einer echten Sitten- und Regimentslehre, sondern auch einiger vernünfftiger Erkenntniss des Rechts der Natur, und man strampelte noch damahls auch auf Seiten der Juristen mit Händen und Füssen, dass ja bey Leibe diese Neuerung nicht eingeführt werden durfte.“ Schärfer noch lautet es in seinem Entwurf der politischen Klugheit: „Schulen und Universitäten heißen Pflantz-Gärten der Kirchen und des gemeinen Wesens. Den Kirchen und dem gemeinen Wesen aber ist mit dummen und arglistigen Leuten nichts gedienet, sie mögen so gelehrt sein, als sie wollen, weil die Gelehrsamkeit in ihrem Gehirn nichts anderes ist, als ein Schwert in der Hand eines unsinnigen Menschen und gelehrte Narren die größten Narren zu sein pflegen. Hingegen sind kluge Leute der Kirche und dem Staate nützlich, ob sie gleich nicht gelehrt sind. In diesen Pflantzgärten der Kirchen und des gemeinen Wesens werden aber heute viele Dinge gelehrt, die im gemeinen Wesen entweder gar keinen oder gar wenig Nutzen haben und von der höchst nützlichen Lehre der Klugheit wird darin nichts gehöret.“ Diese Lehre von der Klugheit sei im Mittelalter dem Interesse der päbstlichen Clerisey keineswegs verträglich, sondern vielmehr sehr hinderlich gewesen, daher habe man sich lieber mit eitlen närrischen und bösen Spekulationen abgegeben. Mit dem Aufkommen des Humanismus sei dann die Begierde etwas Rechtes zu lernen, auch durch die Barbarei der Universitäten hindurchgebrochen, so habe man angefangen, die Sprachen zu treiben, sei aber dabei über die Grammatik nicht hinausgekommen. Auch die Reformation sei nur Dämmerung und Morgenröte, noch nicht heller Tag gewesen: die Theologen haben nur darauf gesehen, daß nichts wider die Religion sei und haben die Besserung der Sitten außer acht gelassen; über die Verderbnis der Philosophie habe zwar die Reformation heftig geklagt, bald aber selbst wieder die verworrene und unnütze scholastische Philosophie unter einem neuen Namen den Studierenden rekommandiert. Nicht besser stehe es bei den Juristen. Dagegen haben die *Medici* zuerst „die Thorheit abgelegt und durch allerhand Experimente die alten Fehler in Erkenntnis der Natur verbessert“. Aber die Klugheit wiederherzustellen sei nicht ihre Sache, und so bedürfe es einer gründlichen Reform aller Fakultäten, die Lehre von der Klugheit müsse überall

Eingang finden. Dabei denkt Thomasius vor allem an den Unterricht in Realien, in Logik, Geschichte, Ethik, Politik, Ökonomik, Oratorie und in allen galanten Disziplinen. In diesem Sinn lehrte er und suchte er auch persönlich und privatim auf die Studenten einzuwirken und sie, wie seine Schrift „vom elenden Zustand der Studenten“ zeigt, für das Leben und die praktischen Seiten und Aufgaben desselben zu interessieren.

Vor allem aber — er brachte, was er ihnen zu sagen hatte, mündlich und schriftlich in deutscher Sprache vor, für deren Gebrauch auch in gelehrten Fragen und in gelehrten Kreisen er die Bahn gebrochen hat. Die Deutschen ahmen in allem die Franzosen nach; nun gut! sagt er in einer Vorlesung über die richtige Art dieser Nachahmung, die Franzosen reden auch in wissenschaftlichen Dingen ihre Muttersprache, machen wir es auch so, reden, lehren, schreiben wir deutsch statt lateinisch. Und er selbst ging mit gutem Beispiel voran: 1687 erschien am schwarzen Brett der Leipziger Universität ein deutscher Anschlag, worin Thomasius zu einer deutschen Vorlesung über die (später auch von Schopenhauer übersetzte) Schrift des spanischen Jesuiten Balthasar Gracian „Handorakel der Weltklugkeit“ mit den Worten einlud: „Chr. Thomas eröffnet der Studierenden Jugend zu Leipzig in einem Diskurs, welcher Gestalt man denen Franzosen im gemeinen Leben und Wandel nachahmen solle? ein Collegium über des Gratians Grund-Reguln, vernünfftig, klug und artig zu leben.“ Und im nächsten Jahr begann er gar mit der Herausgabe einer deutschen Monatschrift „Freimüthige, Lustige und Ernsthafte, jedoch Vernunfft- und Gesetzmäßige Gedanken oder Monats-Gespräche über allerhand fürnehmlich aber neue Bücher“, womit er sich an die weitesten Kreise wandte. Was er so in Leipzig begonnen hatte, das setzte er dann in Halle fort. Dabei empfand er es nicht als Widerspruch, im Sinne seiner Zeit und eklektisch, wie er war, immer wieder auf das Französische und auf die Franzosen als Muster hinzuweisen; denn „sie sind doch die geschicktesten Leute“. Darum empfahl er auch das französische Bildungsideal *d'un honnête homme, d'un homme sçavant, d'un bel esprit, d'un homme de bon goust et d'un homme galant,* und entlehnte dabei namentlich den Lehrbüchern von Port Royal allerlei Anregungen und Ideen. Vor allem aber bekämpfte er als Deutscher und zugleich im Namen dieses französischen Bildungsideals die Alten und unter diesen, darin Ramus und Bacon ähnlich, in erster Linie den Aristoteles mit seiner unfruchtbaren Syllogistik. Die Kenntnis der alten Sprachen, auch die des Lateinischen, sei nicht für alle Gebildeten notwendig. Nur „diejenigen, so Lust dazu haben und die vom Studieren die Zeit ihres Lebens Profession machen wollen, solle man Latein und Griechisch genug lernen lassen“; dagegen „helfe man denen, so man im gemeinen Leben gebrauchen will, und denen das Studieren wegen des Lateinischen sauer und verdrießlich wird, ohne Verdrießlichkeit mit dem, was sie gelernt haben, fort“. Was er gegen das Lateinlernen hat, liegt nicht etwa darin, daß es „Gelehrsamkeit hindern sollte (denn wer wollte so unvernünftig raisonnieren?), sondern weil durch die durchgehends gewöhnliche Lehrart viel ungegründet und unnötig Zeug nebst dem Latein in die Gemüter der Lehrlinge eingeprägt wird, welches

hernachmals so feste klebet und merkliche Verhinderungen bringet, daß das Tüchtige und Gescheite nicht haften will". Anderswo erklärt er jedoch Sprachen, und zwar auch die lateinische, für bloße „Zierraten eines Gelehrten, die an sich selbst niemand gelehrt machten". Man kann nun freilich gegen Thomasius den Vorwurf erheben, daß er den Geist des klassischen Altertums verkannt habe und „seine Absicht bei der Erziehung gar zu ökonomisch gewesen sei". Aber man mache sich die geschichtliche Entwicklung klar: das Lateinische war als Sprache der Gelehrten und der Gebildeten überhaupt der wichtigste, fast gar der einzige Unterrichtsgegenstand der Schule geworden; dabei hatte es aber wieder, ähnlich wie im Mittelalter, seine Klassicität eingebüßt, und die Gebildeten hörten auch im internationalen Verkehr auf, sich dieser barbarisch gewordenen Sprache zu bedienen und bevorzugten mehr und mehr das Französische; damit wurde das Lateinische ausschließlich Gelehrtensprache; und nun fing auch noch ein Universitätsprofessor an, deutsche Vorlesungen zu halten und deutsche Bücher wissenschaftlichen Inhalts zu schreiben: wozu lernte man dann überhaupt noch Latein, wenn man auch ohne das gelehrt werden konnte; und wenn die Bildung daran hing, wie stand es dann mit den Frauen? Daher mußte es entweder als unnütz ganz beseitigt oder es mußte ein neuer Existenzgrund dafür gefunden werden; das war die Konsequenz von dem kühnen Auftreten des Thomasius.

Zunächst freilich schien es, als ob dem frechen Treiben seitens der bedrohten Gelehrsamkeit, die Thomasius fortgesetzt reizte und mit seiner scharfen Satire verfolgte, ein rasches Ende bereitet werden sollte. In Leipzig wurde seine deutsch geschriebene „Vernunftlehre" von der Zensur mit der Bemerkung zurückgewiesen: „man könne keine Schrift zensieren, darinnen philosophische Materien in deutscher Sprache doziert werden", und 1690 benützte man sein Eintreten für eine Heirat zwischen einem lutherischen Fürsten und der reformierten Tochter des großen Kurfürsten, um ihm alles weitere Lesen und Schreiben zu verbieten. Aber in diesem Augenblick tat sich ihm und seinem Leipziger Leidensgefährten Francke in Halle ein neuer Wirkungskreis auf: Thomasius wurde als Professor des gesamten Rechts nach Halle berufen. Dort bestand seit 1680 eine Ritterakademie; 1688 war sie von Kurfürst Friedrich III. besser eingerichtet worden; dabei tauchte der Gedanke auf, in Anlehnung an sie eine neue Universität zu gründen, und rasch wurde derselbe seiner Verwirklichung entgegengeführt, schon 1694 konnte sie mit mehr als 700 Studenten feierlich eingeweiht werden. Nicht uninteressant für den Geist, in dem sie gegründet wurde, ist das Vorspiel dazu, ein Projekt des großen Kurfürsten. 1667 hatte er den Entwurf eines Schweden namens Skytte, den dieser in Anknüpfung an Gedanken Bacons und an die pansophischen Bestrebungen des Comenius ausgedacht und vorgelegt hatte, aufgenommen. Danach sollten alle Pfleger der Musen und Erforscher der Wissenschaften, alle Freunde der Freiheit, die in ihrem Gottesdienst gehindert oder in ihrem Vaterland durch Tyrannei bedrückt oder ohne Schuld aus ihm verbannt seien, alle Liebhaber wissenschaftlichen Umgangs in eine brandenburgische Stadt eingeladen werden, wo sie als an einer neutralen Freistätte unge-

stört ihren Studien leben könnten. Und nicht nur den Christen aller Konfessionen sollte freie Ausübung des Gottesdienstes zugesichert werden, auch Hebräer und Araber und andere Anhänger nichtchristlicher Religionen sollten hier freien Zutritt erhalten, wenn sie nur nicht Propaganda machen wollten und ihr Lebenswandel nicht anstößig sei. Zugleich sollten hervorragende Gelehrte an dieser Universaluniversität angestellt werden, um täglich auch für schon höher Gebildete Vorlesungen zu halten. Dieser Plan hatte sich als unausführbar herausgestellt. Dagegen wurde in Halle durch den Sohn des großen Kurfürsten das, was zu jener Zeit davon möglich war, verwirklicht. Die neue Universität konnte sich ohne weiteres von der veralteten und verrotteten akademischen Tradition frei machen, die doch keine andere als die mittelalterlich-scholastische war, und so wurde sie „zu einem weithin wirkenden Mittelpunkt des wissenschaftlichen Geistes der Neuzeit, an der der Geist der Freiheit und der religiösen Duldsamkeit zur Herrschaft gelangte.“ Und daran waren vor allem die beiden Männer schuld, welche um ihrer Kühnheit und ihrer Eigenart willen von den alten Anstalten ausgeschlossen wurden — Thomasius und Francke. Mit jenem als dem Vertreter eines von der Theologie unabhängigen Naturrechts, wie es Grotius und Pufendof begründet hatten, zog ein neuer Geist in die juristische Fakultät ein, mit diesem erneuerte sich die theologische Fakultät, in der statt der Orthodoxie der im schärfsten Gegensatz gegen sie anhebende Pietismus zur Herrschaft gelangte. Am wenigsten freilich kam diese Reform der Artistenfakultät zu gut, die dem allem ohne Begeisterung und sachliches Verständnis gegenüberstand, das Griechische mit Ausnahme des Neuen Testaments kaum noch traktierte und den Neueren, Ramus und Cartesius, um von Spinoza ganz zu schweigen, aus Scheu vor dem Verketzertwerden oder aus Interesse- und Verständnislosigkeit nur spärlichen Zutritt gewährte. Aber schließlich mußte eine Neuerung, die von den Hörsälen den Weg ins Leben hinaus nahm und auf die ganze Denkweise der Zeit Einfluß gewann, doch auch hier Bresche legen: man begann sich neben den Alten für deutsche Sprache und Literatur zu interessieren, die geschichtlichen Studien nahmen einen verheißungsvollen Aufschwung, und in der Philosophie sollte bald genug an die Stelle des allzu gemeinnützigen Eklektizismus von Thomasius die Leibnizische Lehre in dem schulgerechten Kleide Christian Wolfs treten. Daß davon auch die Sitten der Studenten nicht unberührt blieben, versteht sich von selbst; es zeigte sich schon äußerlich im Übergang vom Mönchsgewand zum Kavaliersdegen; daneben blieb freilich des Rohen und Derben im Studentenleben noch immer genug übrig

So gut wir nun aber auch begreifen, wie Thomasius auf die juristische, Francke auf die theologische Fakultät maßgebenden Einfluß gewannen, so seltsam mutet uns auf den ersten Anblick das Zusammenwirken dieser beiden so verschiedenen Männer an. Man wird zunächst an gemeinsame persönliche Erfahrungen und Schicksale denken müssen, die sie nach Halle geführt und aufeinander hingewiesen hatten. Aber man darf doch auch die sachlichen Berührungspunkte nicht übersehen, die Thomasius den Pietisten innerlich verwandt machten und äußerlich das

Wort reden ließen. Wenn er sie gegen die Orthodoxie verteidigte, so lag darin nicht nur etwas vom gemeinsamen „Haß der Städter“ und der Ausfluß eines stark entwickelten Gerechtigkeitsgefühls, sondern es war einmal die pietistische Abkehrung von dogmatischen Streitigkeiten, die ihn als Rationalisten anzog und in seiner Gleichgültigkeit gegen die trennenden Momente zwischen Lutheranern und Reformierten bestärkte; und es war zum zweiten die pietistische Betonung der praktischen Frömmigkeit, die seinem auf das Gemeinnützige gerichteten Streben zusagte; und es war schließlich doch auch bei ihm ein mystisches Element, das ihn erst dem Cartesianischen Mystiker Poiret geneigt gemacht hatte und jetzt mit dem pietistischen Mystizismus sympathisieren ließ. Als freilich der Pietismus seinerseits rasch genug religiös und sittlich zu einer neuen Beherrschung und Bindung der Gewissen zu führen sich anschickte und auch seinerseits herrschsüchtig und verketzerungslustig wurde, da reagierte sein mannhaftes Freiheitsgefühl auch gegen diesen neuen Zwang, und es reagierte seine Weltfreudigkeit gegen die weltflüchtige Stimmung dieser protestantischen Möncherei. So wurde das Verhältnis zwischen ihm und Francke nicht nur für den gemeinsamen Ausgangspunkt und die innere Verwandtschaft, sondern rasch auch für den Gegensatz und die Feindschaft zwischen Rationalismus und Pietismus typisch: zwei Brüder, aber bald genug zwei feindliche Brüder, die sich auch öffentlich befehdeten. Noch typischer freilich für diese Gegensätzlichkeit wurde dann das Verhältnis zwischen den Pietisten und Christian Wolf, mit dem die neue Philosophie in die philosophische Fakultät und ihre Hörsäle einzog: unter Friedrich Wilhelm I. siegten jene; aber es war ein Pyrrhussieg; unter Friedrich dem Großen wurde der abgesetzte und so schmählich aus Preußen verbannte Philosoph ehrenvoll zurückgeholt, und der Geist der Aufklärung kam in Staat und Kirche, in Schule und Universität für geraume Zeit an die Herrschaft. Einstweilen galt aber noch das *aut-aut* in dem bekannten Scherz- und Schimpfwort, das man den Besuchern der neuen Universität zu Halle zurief: *Halam tendis aut pietista aut atheista mox reversurus*, ein richtiges Wort, wenn man nur unter *atheista*, wie ja der Unverstand von heute noch immer tut, einen — Aufklärer verstand.

So war in Halle wirklich ein Neues geworden. Für die Schule kommt davon als nächstes der Übergang vom Lateinischen zur Muttersprache in Betracht, die gleichzeitig an manchen Orten, vor allem von dem Rektor Christian Weiße, dem bekannten „Wasserpoeten“, auf seinem Zittauer Gymnasium als Unterrichtssprache eingeführt wurde. Noch mehr als das war es aber die ganze neue Auffassung von Bildung, der Geist der Gemeinnützigkeit, der nun auch das Unterrichtswesen beherrschte und auf eine völlige Umgestaltung desselben hindrängte. Daß er zuerst in religiöser Einkleidung, im Pietismus in die Erscheinung trat, ist für Deutschland besonders charakteristisch.

Ueber Leibniz s. Kuno Fischer im 2. Band seiner Geschichte der neueren Philosophie (4. Aufl. 1902). G. Le Viseur, Leibniz' Beziehungen zur Pädagogik (Progr. d. Berliner Leibniz-Gymnasiums 1882). A. Kröger, Leibniz als Pädagog (Neue Jahrbücher für Phil. und Pädag. 1900, II.). A. Harnack, Geschichte d. kgl. preuß. Akademie der Wissenschaften zu Berlin 1900. Ueber Thomasius H. Luden, Christian Thomasius nach seinen Schicksalen

und Schriften 1805; Al. Nicoladoni, Christian Thomasius. Ein Beitrag zur Geschichte der Aufklärung 1888; J. O. Opel, Christ. Thomas. Kleine deutsche Schriften mit einer Einleitung 1894; R. Kayser, Chr. Th. u. d. Pietismus 1900; Ed. Zeller, Geschichte der deutschen Philosophie seit Leibniz; H. Hettner, Geschichte d. deutschen Literatur im 18. Jahrh. I, 4. Aufl. Und endlich über ihn, Francke und Halle den 1. Band der Geschichte der Friedrichs-Universität zu Halle von Wilh. Schrader 1894, zu deren Jubelfeier erschienen. cfr. auch die Rede von Konr. Varrentrapp, Der große Kurfürst und die Universitäten (zum 27. Januar 1894).

10. Die Kirche hatte den Humanismus in sich aufgenommen; zu einer eigentlichen Synthese mit ihm war es im Protestantismus gekommen, äußerlicher war die Verbindung mit dem Katholizismus in den Schulen der Jesuiten geblieben. Aber auf die Dauer konnte sich die Schule in dieser neuen Umklammerung durch die mächtigere Kirche doch nicht wohl befinden, war doch diese nicht nur als katholische, sondern auch in der Form der protestantischen Orthodoxie nicht am wenigsten mit Schuld an dem geistigen Verfall des humanistischen Schulwesens im 17. Jahrhundert. Da sie nun aber Schule und Leben beherrschte, so mußte zunächst der Versuch gemacht werden, ob nicht von ihr selbst zugleich mit einer religiösen Erneuerung wieder neues Leben ausgehen und namentlich, ob sie sich nicht ihrerseits mit den schon vorhandenen neuen Lebenselementen, Bildungskeimen und Bildungsidealen werde befreunden und verbinden können. Das war die Frage, und die Antwort darauf lautete bejahend: eine weitere Kreise berührende und umfassende Umgestaltung des Unterrichtswesens nimmt in einer religiösen Bewegung ihren Ausgangspunkt. Nur war es nicht die Kirche als solche, die ja eben in Orthodoxie und Jesuitismus erstarrt und gefesselt lag, sondern im katholischen wie im protestantischen Lager machten Seitentriebe und Sekten den Versuch, ein solches Neues ins Leben zu rufen.

Auf katholischer Seite war es der Jansenismus in Frankreich, der mit der religiösen Wiederaufnahme der augustinischen Gnadenlehre und aus ihrem Geist heraus zugleich auch eine Reform des Schul- und Erziehungswesens anzubahnen suchte. Davon haben wir in anderem Zusammenhang (§ 3) bereits gesprochen und erzählt, wie rasch diese erfreulichen Anfänge hier dem mit der jesuitischen Kirche sich verbündenden Absolutismus Ludwigs XIV. erlegen und durch ihn gründlich zerstört worden sind.

Ganz anders, weit energischer und erfolgreicher regte sich dagegen auch jetzt wieder der Geist religiöser Erneuerung im Lande der Reformation, in Deutschland. Hier nahm gegen Ende des 17. Jahrhunderts der Pietismus den Kampf gegen die in ödem Formalismus erstarrte lutherische Orthodoxie mit allem Nachdruck auf. Dabei handelte es sich um eine Reform der Kirche im sittlichen Interesse, zugleich und vor allem aber auch um eine Reaktion des Gefühls gegen die einseitige Betonung der reinen Lehre und gegen die vorwiegend intellektualistische Auffassung des Religiösen im 17. Jahrhundert überhaupt. Freilich wäre es falsch, im Pietismus eine Fort- und Weiterbildung oder auch nur eine Ergänzung der lutherischen Reformation sehen zu wollen; er ist vielmehr ein dem Kalvinismus und seiner asketischen Sittlichkeit und „Präcisität“ verwandtes Zurückgreifen auf urchristliche Formen und zugleich ein Wiederaufnehmen mittelalterlicher Lebensideale, wie sie in revolutionär überstürzter Weise

schon zu Luthers Zeiten die Wiedertäufer hatten verwirklichen wollen. An sie erinnert ganz ausdrücklich das Drängen auf Heiligkeit dieser *ecclesiola in ecclesia*, die gewünschte und geträumte Annäherung an eine wirkliche Vollkommenheit des Lebens, die Verwerfung einer Theologie der Nicht-Wiedergeborenen, die weltflüchtige Verdammung aller Lust und Freude des Lebens, jeder wenn auch noch so unschuldigen Erholung, des Tanzes, des Spieles in jeder Form, des Besuchs von Theater und Konzerten, die Gleichgültigkeit gegen Wissenschaft und Staat und endlich nicht zum wenigsten auch der Zug zum Mystizismus und Chiliasmus, der auch hier zur Schwärmerei und zum sich Gefallen in ekstatischen und visionären Zuständen führte.

Daß eine Pädagogik, die von diesem Geiste erfüllt war, keine Wiederbelebung der pädagogischen Gedanken der Reformation sein konnte, geschweige denn dem in lebensfreudigem Optimismus wurzelnden Humanismus verwandt war, versteht sich von selbst. Dem Luthertum war die Schule ein Erziehungsmittel des ganzen Volkes gewesen, „dadurch Zucht, Tugend und Ehrbarkeit möge gepflanzt werden"; daher war sie ihm eine weltliche Angelegenheit, Sache der Gemeinde und des Staats, die nicht nur für die Kirche, sondern auch für das weltliche Regiment zu sorgen hatte. Das war der gesunde Sinn, der weite und freie Blick, der Luther nicht bloß zum Reformator der Kirche, sondern prinzipiell auch zu dem der Schule gemacht hat. Wie eng nimmt sich dagegen die pietistische Pädagogik aus! Sie sucht die Kinder dem Staat wieder aus der Hand zu winden und erhebt auf sie für sich und ihre *ecclesiola* Anspruch. Und ebenso ist hier der Zweck ein anderer: während Luther die jungen Christen zu guten Menschen und zu tüchtigen Bürgern, zu treuen Verwaltern ihres weltlichen Berufs machen wollte, handelte es sich in der pietistischen Erziehung wesentlich darum, die jungen Welt- und Sünderchristen zu Erweckten und Bekehrten, zu Pietisten zu machen: das Christliche trat wieder an die Stelle des Menschlichen.

Der Begründer dieser Richtung Spener (1635—1705), in seiner elsässischen Heimat Rappoltsweiler gewiß schon von Jugend auf von reformierten Einflüssen berührt, hat auf die Pädagogik mehr nur indirekt eingewirkt, indem er durch die von ihm angestrebte strenge Sittenzucht auch der Erziehung den polizeilich asketischen Stempel aufdrückte und durch die Einrichtung der *Collegia pietatis* den katechetischen Unterricht in der Kirche neu belebte. Hier in der Katechese hatte ja die protestantische Kirche von Anfang an Gelegenheit und Anlaß, sich pädagogisch zu betätigen; aber es ist beschämend, ja fast unglaublich, wie wenig sie in all der Zeit dabei pädagogisch geleistet und Einfluß gewonnen hat: der Religionsunterricht ist — es muß das immer wieder ausgesprochen werden — im Durchschnitt immer schlechter als aller andere Unterricht gewesen, er ist namentlich als Konfirmationsunterricht über alle Maßen schlecht. Nur durch Spener erlitt diese Regel vorübergehend eine Ausnahme: weil das Katechesieren bei ihm eine so bedeutende Rolle spielte, so wurde es in den pietistischen Kreisen einen Augenblick zu einer Kunst, und das war für die Methode des Unterrichts überhaupt förderlich. Und daß

Spener als Hofprediger in Dresden es nicht unter seiner Würde hielt, selbst zu katechesieren, fanden zwar manche seiner Zeitgenossen anstößig, aber der Beruf des Lehrers wurde dadurch doch gehoben und die jüngeren Theologen pietistischer Richtung schämten sich nicht, nach seinem Muster sich des Unterrichts der Jugend in Kirche und Schule anzunehmen.

Der Begründer der spezifisch pietistischen Pädagogik aber ist nicht Spener, sondern August Hermann Francke (1663—1727), der in gothaischen Anschauungen und Schultraditionen aufgewachsen war und von daher wohl das Interesse und das Verständnis für die Aufgaben der Schule mitgebracht hat. Zuerst in Leipzig habilitiert mußte er hier, wie Thomasius, den zünftigen Universitätslehrern weichen, die in seinem *Collegium philobiblicum* doch nicht ganz mit Unrecht eine Gefahr für den wissenschaftlichen Betrieb der Bibelexegese an der Universität sahen. Nachdem er auch in Erfurt abgesetzt und sogar von dort ausgewiesen worden war, wurde er aber dann, zugleich mit Thomasius, an die neuzugründende Universität nach Halle berufen und übernahm hier neben der theologischen Professur auch die Pastoration in der Außengemeinde Glaucha. Hier suchte er nicht nur der leiblichen Armut, sondern auch der geistigen Verwahrlosung der Bevölkerung zu steuern. Da brachte ihn ein Geschenk von 7 Gulden auf den Gedanken, eine Armenschule einzurichten: er kaufte von dem Geld Schulbücher und ließ seit Ostern 1695 täglich 2 Stunden lang arme Kinder durch arme Studenten unterrichten. Da aber bald auch wohlhabende Leute ihre Kinder zu ihm in die Schule schicken wollten, so trennte er Armen- und Bürgerschule, und gleichzeitig gründete er für die Söhne Adeliger, die ihm dieselben lieber übergaben als den teuren Ritterakademien, eine höhere Schule, das sogenannte Pädagogium, an das sich bald noch als Parallelanstalt eine lateinische Schule für Bürgerssöhne aus Halle anschloß. Nun ist aber, wie das aus Franckes pädagogischer Schrift „Kurtzer und Einfältiger Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und Christlichen Klugheit anzuführen sind“ hervorgeht, das Ideal dieser pietistischen Pädagogik die Privatschule, der häusliche Unterricht; und so zog es Francke auch praktisch vor, gerade die ärmsten und vernachlässigtsten Kinder ganz bei sich aufzunehmen. Das gab den Anstoß zur Gründung des Halleschen Waisenhauses, um das sich nach und nach die übrigen Schulgebäude und Schulanstalten der Franckeschen Stiftungen her gruppiert haben. Hier im Waisenhaus wie in den Pensionsanstalten hatte Francke die Kinder ganz in seiner Hand, so wie er es wollte; denn „wenn sie, wie in den meisten Schulen gebräuchlich, Mittwochs und Sonnabends Feiertag haben und des Sonntags mögen hingehen, wo sie wollen, so wird dasjenige, was sie die Woche über gelernt, meistenteils wieder verderbet, ja sie werden dadurch sehr zerstreuet und oft sehr verwildert, daß die *Praeceptores* genug zu tun haben, mit dem Anfang der Woche sie wieder in einige Ordnung zu bringen. Diesem Unheil vorzukommen, müssen gedachte Kinder täglich in die Schule kommen, nicht nur alle Tage in der Woche, sondern auch des Sonntags vor und nach der Predigt, damit sie immerzu wohl unterrichtet und desto ordentlicher in die Kirche und Betstunde geführt werden können.“ Und ebensowenig

wie freie Tage und Nachmittage gab es, auch für die Externen, freie Wochen, Ferien. Um das zu verstehen, muß man allerdings billig bedenken, daß es die niedersten Schichten waren, aus denen sich jedenfalls die deutschen Schulen Franckes rekrutierten, da konnte wohl von Verwilderung gesprochen werden; und die Erfahrungen, die er machte, waren sicher wenig geeignet, ihn auf die Unterstützung und Mithilfe des Hauses bei der Erziehung dieser Kinder rechnen zu lassen; daher der Wunsch, dieselben ganz in seiner Hand zu haben, damit nicht zu Haus schlecht gemacht werde, was die Schule gut zu machen bemüht war.

Andererseits hing diese Einrichtung doch auch zusammen mit dem ausschließlich religiösen Zweck, den die pietistische Erziehung verfolgte, und mit dem asketischen, aller Lust und Fröhlichkeit abholden Geiste, der sie erfüllte. Zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit oder, wie es auch heißt, „zu einer lebendigen Erkenntnis Gottes und Christi und zu einem rechtschaffenen Christentum die Kinder wohl anzuführen," war Aufgabe und Mittelpunkt des Unterrichts, und so nimmt denn auch die Religion den breitesten Raum im Lehrplan ein. Von 7 täglichen Schulstunden gehörten in den deutschen Schulen 3 bis 4 dem Unterricht in der Religion, der mit seiner *recitatio*, *explicatio* und *applicatio* wohl viel Mechanisches und Unkindliches in sich schloß; dazu kam dann noch die sehr ausgedehnte Teilnahme am Gottesdienst und an der kirchlichen Katechisation; auch auf das Beten wurde im Leben dieser Schule großes Gewicht gelegt, neben dem Lehrer mußten auch die Kinder „aus dem Herzen" vorbeten; doch wird wenigstens vor zu langen Gebeten gewarnt.

Weitere Fächer waren Lesen und Schreiben, wozu bei den Größeren auch die Kunst gehörte, einen ordentlichen Brief schreiben zu können. Das Rechnen mit etwa zwei wöchentlichen Stunden wurde, wie es scheint, ziemlich mechanisch betrieben, das Singen trat natürlich in den Dienst der Religion. Realien fehlten, doch wollte Francke, man solle den Kindern auf Spaziergängen gleichsam spielend allerlei nützliche Kenntnisse in Physik, Botanik und Geschichte beibringen. Die Mädchen lernten natürlich Handarbeiten aller Art, und auch die Knaben wurden von einem eigenen Strickmeister im Stricken unterrichtet.

Dieses Schulleben mit seinen täglichen sieben Stunden Schulunterricht ohne freie Tage und Wochen wurde auch sonst durch keine „Ergötzlichkeiten" unterbrochen; nur am Samstag wurden Semmeln und Obst ausgeteilt, aber schon 1703 verband sich damit die weniger erquickliche Beigabe von erbaulichen Büchlein. Dagegen war „das Spielen, es sei womit es will, denen Kindern in allen Schulen verboten, auf evangelische Weise, also daß man ihnen dessen Eitelkeit und Torheit vorstellte, und wie dadurch ihre Gemüter von Gott, dem ewigen Gut, abgezogen und zu ihrem Seelenschaden zerstreuet werden; ihre wahre Freude und süße Herzenslust sollen sie allein in ihrem freundlichen und holdseligen Heiland finden, nicht aber an irdischen Dingen, deren Ergötzung öfters auf ein Weinen hinausläuft." Und ebenso soll man sie, wenn ein Jahrmarkt einfällt, „vorher ermahnen, nicht aus der Schule zu bleiben, noch etwan bei Markt-Schreyern sich finden zu lassen, noch in Komödien zu gehen, sondern sich

für allem Bösen zu hüten.“ Damit sie sich aber Bewegung machen, sollten sie allerlei in Haus und Hof und Garten arbeiten, auch wurden sie öfters ins Freie geführt, wobei dann, wie schon gesagt, an Stelle munterer Spiele ein Unterricht in den Realien stattfinden mochte.

Das ist in der Tat der „mönchische Zwang“, den Luther gerade auch auf dem Gebiete der Erziehung ausdrücklich verpönt hatte. Ebenso wie hier die Natur des Kindes verkannt und ihr Gewalt angetan wurde, geschah es auch in der Anwendung des Satzes von der völligen Verderbnis alles Kreatürlichen und Natürlichen auf die Disziplin. Diese war natürlich sehr streng, da die Kinder teilweise recht verwahrlost in die Anstalt eintraten; körperliche Züchtigung war häufig. Allein die Neigung des Pietisten, sich und seinem sittlichen Leben im Seligkeitsinteresse beständig den Puls zu fühlen, und der Glaube an die absolute Verdorbenheit des natürlichen Menschen führte weiter: eine sorgfältige Inspektion, eine penible und beständige Überwachung der Kinder — „die Kinder sollen niemals allein gelassen werden“ — galt als Hauptaufgabe der Erzieher. Dabei handelte es sich aber nicht etwa um die Leitung einer im ganzen als gut gedachten Natur, sondern um völlige Brechung des von Grund aus verdorbenen Willens und Umschaffung eines von Hause aus bösen Menschen, um Vernichtung aller Selbständigkeit und Individualität, an deren Stelle die allgemein pietistische Norm zu treten habe. Bezeichnend für den Geist dieser Erziehung ist, daß das Kind nach applizierter Züchtigung die Hand geben, Dank sagen und Besserung angeloben mußte, was natürlich notwendig zur Heuchelei und Lüge verleitete. Besondere Belohnungen waren dagegen selbstverständlich ausgeschlossen als Beförderungsmittel der Hoffart; selbst vom Loben erwartete Francke nichts Gutes.

Was im Voranstehenden von der Disziplin gesagt wurde, bezog sich zunächst auf die deutschen Schulen, aber es kennzeichnet den Geist der pietistischen Pädagogik im ganzen und gilt *mutatis mutandis* auch für die höheren Schulen, das Pädagogium, das aus der Privatinformation junger Adeliger hervorging, und die lateinische Schule für Knaben aus der Stadt und die begabteren Zöglinge des Waisenhauses. Als Ziel dieser höheren Erziehung wird angegeben, daß „die Jugend in der wahren Gottseligkeit, in nötigen Wissenschaften, zu einer geschickten Beredsamkeit und in äußerlichen wohlanständigen Sitten einen guten Grund legen möge, als worinnen das Fundament ihrer zeitlichen und ewigen Wohlfahrt bestehe.“ Auch hier wird daher dem Religionsunterricht besondere Aufmerksamkeit geschenkt und außer den regelmäßig dafür und für die Andachtsübungen angesetzten Stunden alle Fächer in den Dienst dieser religiös-christlichen Erziehung gestellt und mit Erbaulichem durchsäuert, wie wir das alsbald sehen werden. Daher kann es uns auch nicht wundern, daß im Lehrerkollegium Franckes gleich 1698 der Gedanke auftrat, im Lateinischen und Griechischen keine heidnischen Autoren mehr zu traktieren, den Ciceronem wegzulegen und den Prudentium an dessen Stelle zu gebrauchen. An dem gesunden und praktischen Sinn Franckes scheiterte diese extreme und radikale Forderung, er gab seinen Lehrern den gemessenen Befehl, den Ciceronem sollten sie nach wie vor traktieren.

Denn Latein war auch hier das Hauptfach, Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch dieser Sprache galt noch immer als das Ziel des Unterrichts; selbst in andern als den lateinischen Lehrstunden und teilweise auch außerhalb der Schule sollte bei Strafe lateinisch gesprochen werden; „ein Scholar aber ist nicht zum *observator* derer, so deutsch reden, zu bestellen“, sondern es muß ein jeder Informator das, was vorgehet, selbst observieren. Die Lektüre trat hinter den Stil- und Redeübungen zurück und beschränkte sich auf Nepos in Tertia, Caesar in Sekunda, Offizien, Episteln und Reden Ciceros in Prima; die klassischen Dichter waren ausgeschlossen, an ihre Stelle trat wirklich Prudentius, doch wurde die Lektüre in der verbesserten Methode von 1721 erheblich vermehrt. Man hielt auf sachliches Verständnis und ging bei der Erklärung auf das ein, „was in die Geographie, Historiam, Antiquitates etc. läufft.“ In der Methode zeigen sich die darüber gegebenen Vorschriften von Ratkes Didaktik beeinflußt. Einmal in der Woche wurden auch die lateinischen Zeitungen gelesen, daraus die Schüler nicht allein die neuerfundenen Dinge lateinisch lernen benennen, sondern es wird dabei zugleich auch die Geographie, Historie und Genealogie wiederholet: auch nimmt man die Gelegenheit wahr, die Regierung und Gerichte Gottes dabei vorzustellen und zur Furcht Gottes zu ermahnen. Und wenn bisweilen etwas darin vorkommt, davon leicht *pro* und *contra* kann raisonnieret werden, lässet man einen jeglichen seine Gedanken davon zu Papier bringen und die *rationes* dabei setzen, damit sie gewöhnet werden, einer Sache nachzudenken. Das Griechische betrieb man wesentlich nur zum Verständnis des Neuen Testaments, wie das Hebräische zu dem des Alten; daneben werden in buntem Durcheinander *Macarius, Bibliotheca patrum Ittigii, Paeanii Metaphrasis Eutropii, Epictetus, Demosthenis Orationes, Plutarchus de puerorum institutione, Pythagorae Carmina* genannt. Aber gerade dieses Vielerlei zeigt, wie wenig tatsächlich gelesen und geleistet wurde. Auch das Französische wurde in zwei, später in vier Klassen des Pädagogiums gelehrt, während es für die bürgerlichen Knaben der lateinischen Schule ausdrücklich wegfiel. Die Zöglinge sollten es lesen, schreiben und sprechen lernen, manche der jungen Adeligen wurden um seinetwillen vom Griechischen dispensiert. Das Deutsche, auf das Francke dem Zuge der Zeit entsprechend mehr Wert legte als die älteren humanistischen Pädagogen, — „weil so viel daran gelegen, daß man einen feinen teutschen *Stilum* lerne schreiben“ —, kam doch im Unterricht ziemlich kurz weg: es beschränkte sich auf Anleitung zur teutschen Oratorie und auf Übungen im Abfassen und orthographisch Schreiben von deutschen Briefen und im Halten von ganz kurzen Reden.

Zu den *disciplinae litterariae* gehörten außerdem noch Kalligraphie, Geographie, Geschichte, Arithmetik, Geometrie. Für jedes dieser Fächer war $^1/_2$ Jahr mit täglich einer Stunde bestimmt; jedoch durfte kein Schüler mehrere von diesen Fächern gleichzeitig und auf einmal, überhaupt nicht mehr als dreierlei Dinge auf einmal und zugleich treiben. Daher waren die einzelnen Fächer in allen Klassen auf die gleiche Tagesstunde gelegt; denn die Schule war so eingerichtet, daß einer in den Sprachen in einer

andern Abteilung sein konnte als in den Realfächern, je nach den Fortschritten hier oder dort: es ist dies das sogenannte Parallelsystem im Unterschied vom Sturmschen Klassensystem. In der Geographie wurde neben Deutschland im Zusammenhang mit der biblischen Geschichte besonders Palästina berücksichtigt. Die Geschichte zerfiel in die des Alten und des Neuen Testaments, zu welch letzterer die ganze Geschichte nach Christus mit gehörte; dabei bediente man sich mnemonischer Bildertafeln. In der Arithmetik war der Unterricht ein recht gedächtnismäßiger; neben den in der Gegenwart üblichen Maßen und Gewichten sollten die Schüler auch mit den in der Bibel vorkommenden bekannt gemacht werden. In der Mathesis kamen zu dem theoretischen Unterricht praktische Übungen in der Feldmesskunst hinzu; doch wird als Hauptnutzen dieses Faches die formale Schärfung des Verstandes angegeben, damit sich die Schüler gewöhnten, allen Sachen recht nachzudenken und nichts unbewiesen oder ohne Grund anzunehmen; deshalb sei es das Beste, durch Fragen und Antworten aus den Scholaren selbst herauszulocken, was sie gründlich fassen sollen. Zwei Tage in der Woche, Mittwoch und Samstag sind bestimmt, die vornehmsten und meisten Lektionen der vorhergehenden Tage zu wiederholen.

Als Erholung betrachtete man den Besuch von Werkstätten, um den Handwerkern bei ihrer Arbeit zuzusehen, dabei lateinisch zu reden und wohl selbst auch das eine oder andere zu treiben: so haben wir hier den Anfang eines Handfertigkeitsunterrichts in Papparbeiten, Drechseln, Glasschleifen u. dgl. Auch Musik, Zeichnen und Naturkunde gehörte zu den Rekreationsübungen. Im Sommer trieb man hauptsächlich Botanik, zu dem Behuf war ein eigener botanischer Garten beim Pädagogium angelegt; auch eine Naturalienkammer fehlte nicht, die bald durch die Missionare um allerlei Raritäten vermehrt wurde. Winters trat an die Stelle der Botanik Anatomie mit Sektion von Tieren, Ausstopfen von Vögeln u. dgl., auch im Tranchieren bekamen die Zöglinge Unterricht. Endlich schloß sich Experimentalphysik und Astronomie hier an. Auf diesem Gebiet des wirklichen Realismus und Anschauungsunterrichts liegt ein Hauptverdienst der Franckeschen Pädagogik: was im 17. Jahrhundert theoretisch gefordert und angebahnt wurde, das haben die Pietisten im 18. zuerst praktisch verwirklicht.

Bei dem Übermaß von Stunden — anfangs waren es zehn, später immer noch acht am Tag — blieb außer etwa in der obersten Klasse, der Selecta, die unmittelbar für den Besuch der Universität vorbereitete und neben Latein Philosophie, Medizin und Jurisprudenz propädeutisch lehrte, zu Privatstudien keine Zeit, auch hielt man ein solches selbständiges Arbeiten geradezu für sittlich gefährlich und beständige Gegenwart und Aufsicht der Informatores für notwendig. Jährlich fanden vier Examina statt, zwei *solemnia* an Ostern und Michaelis, zwei *minus solemnia* an Weihnachten und Johanni. Die Aufsicht hatte der Inspektor, das Ganze stand, solange er lebte, unter Franckes Direktion. Das streng durchgeführte Fach- und Parallelsystem, das keine festgeschlossenen Klassen kannte, erleichterte ihm dabei die Leitung und die Übersicht über den ganzen Betrieb,

da in allen Abteilungen zu gleicher Zeit derselbe Lehrgegenstand durchgenommen wurde, wozu dann freilich bei ihm persönlich noch ein Talent des Organisierens und Herrschens von seltener Stärke hinzukam. Und doch war die Anstalt zu groß, als daß der auch sonst vielbeschäftigte Mann überall hätte sein und zum Rechten sehen können; und überdies fehlte ihm der warme Pulsschlag des Herzens, die Anteilnahme an den Menschen und ihrem persönlichen Ergehen und vor allem der Kindersinn der wahrhaft großen Pädagogen. Daher werden doch gelegentlich Klagen laut, daß er den Kindern zu ferne und unnahbar sich gehalten habe; die Beaufsichtigung, jedenfalls aber den Unterricht mußte er anderen überlassen.

Wer waren nun diese andern? die Lehrer dieser Franckeschen Stiftungen? Anfänglich nur Studenten, die einen Freitisch im Waisenhaus hatten und dafür täglich zwei Stunden informieren mußten. Das hatte aber seine Schwierigkeiten, da die jungen Leute sehr mangelhaft vorgebildet waren; Francke klagt, „daß wenig *Studiosi Theologiae* sind, die einen teutschen Brief recht *orthographice* schreiben können“; und ganz richtig und für den ausschließlichen Latinismus der Schulen bezeichnend fügt er hinzu: „dieser *defectus* pflegt insgemein auf Schulen daher zu kommen, weil nur die lateinische Übersetzung der *exercitiorum* corrigieret wird, das Teutsche aber nicht.“ Daher traf er Einrichtungen zur Übung in Orthographie und deutschem Stil, auch im Rechnen, doch wurden dieselben von den Studenten nicht ordentlich benützt; und ebenso ließ der Besuch der *examina scholastica* oder *catechetica*, wo sie eine gute Art zu katechesieren lernen sollten, zu wünschen übrig. Gegen diese vielfache Mangelhaftigkeit der Vorbildung, mit der sich natürlich noch viel mehr pädagogisches Ungeschick zu verbinden pflegte, sollte nun zunächst eine bis ins einzelnste ausgebildete Instruktion und Schulordnung helfen, an die sich jeder genau zu halten hatte: dieselbe bezog sich auf das Leben und Studieren der jungen Lehrer selber, auf die Disziplin in Schule und Internat und auf den Unterricht und die dabei einzuschlagende *Methodus erotematica* („dasjenige, was der Informator in einer halben oder ganzen Viertelstunde vorgetragen, ist gleich darauf durch Frage und Antwort zu wiederholen, einzuschärfen und alsdann erst weiter fortzufahren“). Auch war jeder angehalten, in den Stunden anderer fleißig zu hospitieren, um von ihnen das Katechesieren zu lernen und in den Stand auch der übrigen Klassen einen Einblick zu erhalten. Endlich dienten zahlreiche Konferenzen zur Förderung wie des Ganzen so auch aller einzelnen: namentlich sollten diejenigen Informatores, welche einerley Sachen docieren, fleißig miteinander conferieren, täglich privatim miteinander von dergleichen Dingen sprechen und außerdem „alle Monat eine eigene Unterredung unter sich anstellen, darin von ihren gemeinschaftlichen *studiis* und Klassen handeln, wegen der Methode und Einteilung fleißig sich besprechen und dahin sehen, daß in allen Klassen gleich weit fortgegangen werde.“ Diesen Besprechungen sollten Diarien zu Grunde gelegt werden, in welche der Einzelne seine Observationen und „Spezialvorteile, die er bei seiner Information für gut befunden“, eintrug. Auch Fragen der Disziplin wurden

hier in einer vielfach recht verständigen Weise besprochen. Alles das zusammen hieß das *Seminarium Praeceptorum,* an dem etwa 130 Studenten teilnahmen. Aber es genügte auf die Dauer doch nicht, namentlich nicht für die Lehrer am Pädagogium und der lateinischen Schule, und so wurden aus dem allgemeinen *Seminario Praeceptorum* zehn besonders ausgewählt und zu einem *Seminarium Selectum Praeceptorum* vereinigt. Sie wurden in gewissen dazu verordneten *collegiis privatis* nicht allein zu dem *Studio Grammatico* und *Poetico* in der teutschen, lateinischen und griechischen Sprache angeführet, sondern auch in der *Geographia antiqua, media et nova,* in der *historia Universali*, *Oratoria* und anderen Schul-Studiis unterwiesen; dabei lasen, interpretierten und imitierten sie allerhand Lateinische und Griechische *Scriptores,* hielten wöchentlich eine Disputation, eine *exercitationem Biblicam* und eine allerley Schulsachen betreffende Konferenz in lateinischer Sprache und suchten sich endlich „die bey den hiesigen Anstalten gebräuchliche Methode also bekannt zu machen, daß sie nach derselben mit Nutzen informieren können". Solche Präparation genossen sie nebst freiem Tisch zwei Jahre lang, waren aber dafür verpflichtet, in dem Pädagogium oder in den sonstigen Schulen des Waisenhauses drei Jahre lang an der Jugend zu arbeiten. Ausdrücklich aber wollte dieses *Seminarium Selectum* nicht nur für Halle, sondern auch „für andere Örter wohl präparierte und geübte Schulleute in Bereitschaft haben, welcher Zweck durch bloße *collegia Academica* ohnmöglich zu erhalten wäre". So wird hier zum erstenmal die pädagogische Vorbildung der künftigen Gymnasiallehrer von der wissenschaftlichen getrennt und ernstlich in die Hand genommen, während in Gotha ungefähr gleichzeitig das von Herzog Ernst dem Frommen seinen Nachfolgern zur Pflicht gemachte „Intent zu Werke gerichtet" und (1698) zehn Schulen als *seminaria scholastica* für Volksschullehrer eingerichtet wurden.

Keiner der Halleschen Lehrer durfte mehr als vier, in der deutschen Schule keiner mehr als zwei Stunden täglich unterrichten, „damit sie nicht mit allzuviel Arbeit überladen werden". Jede der Anstalten und Schulen hatte ihren eigenen Inspektor, darunter als bedeutendsten Gehilfen Franckes Hieronymus Freyer: ihnen lag die Auswahl der Präzeptoren, die Aufnahme der Kinder, die Aufsicht über Unterricht und Disziplin, die Abhaltung der Konferenzen und Examina ob. Die Fäden des Ganzen aber liefen, wie schon gesagt, in Franckes Hand zusammen, der täglich mit den Inspektoren konferierte, sonst aber die Arbeit ihnen überließ und auch getrost überlassen konnte, da er in der Auswahl geeigneter Persönlichkeiten seinen Feldherrnblick bewies. Denn ihm lag ja vor allem auch noch die ganze äußere Einrichtung dieser vereinigten Anstalten ob. Und sie war eine vortreffliche, namentlich wurden die gesunde Lage der Gebäude, die hellen Zimmer, die Gärten und Hallen um die Häuser her und nicht zum wenigsten auch das vorzügliche Trinkwasser gerühmt. Der überraschend günstige Gesundheitszustand dieser nach modernen Anschauungen mit Stunden überbürdeten Schüler aber beweist vor allem das, daß derselbe nicht durch die Arbeit, sondern weit mehr durch ein irrationelles Leben außerhalb der Schule gefährdet ist, und eben das war hier vermieden. Die Kosten des Pädagogiums

deckte dieses reichlich selbst, obwohl der Pensionspreis den Ritterakademien gegenüber billig gehalten war. Auch die mit den Anstalten verbundene Buchhandlung, die Buchdruckerei und die Apotheke des Waisenhauses ergaben bald Überschüsse, außerdem erleichterten große Privilegien seitens der preußischen Regierung, die unter Friedrich Wilhelm I. die Pietisten begünstigte, die Finanzgebarung. Endlich fehlte es auch nicht an freiwilligen Gaben, die zum Teil in einer dem Geist des Protestantismus widersprechenden Weise dem absichtlich genährten Glauben an die Wirkung der Fürbitten im Waisenhaus und an die besondere Verdienstlichkeit solcher Schenkungen abgelockt wurden.

Bei Franckes Tod hatte das Pädagogium 82 Schüler und 70 Lehrer, die lateinische Schule 400 Schüler und 32 Lehrer; die deutschen Schulen 1725 Knaben und Mädchen mit 98 Lehrern und 8 Lehrerinnen; im Waisenhaus waren 100 Knaben und 34 Mädchen. Unter seinen Nachfolgern nahm die Blüte der Anstalt noch einen Augenblick zu, welkte aber dann rasch dahin. Der Geist des Pietismus, aus dem Protest gegen die starr und tot gewordene Orthodoxie hervorgegangen, erstarrte selbst wieder in äußerlichem Werk und Wesen, das geradezu in heuchlerische Scheinheiligkeit ausartete. Und überdies wirkte gegenüber dem nun rasch kommenden Umschwung in Schule und Leben überhaupt das hartnäckige Festhalten am Alten in diesen Schulanstalten verhängnisvoll. So war schon bald der Vorwurf gegen sie nicht ganz ungerechtfertigt: „schlechte Lehrer, schlechter Lohn, schlechte Arbeit, schlechte Lehrbücher und Methode, mechanisches Beten und Singen und Andächteleien vollauf!“ Eine Reform erfolgte erst zu Ausgang des Jahrhunderts, als der Urenkel Franckes, August Hermann Niemeyer (1754—1828), die Zügel ergriff und rationalistisch wie er gesinnt war und mit gutem pädagogischem Geschick und Takt den Anschauungen einer fortgeschrittenen Zeit die nötigen Konzessionen machte, Ferien einführte, Spiele erlaubte, den Lehrplan umgestaltete und für tüchtige Lehrer sorgte. Der Rationalismus ist dann im neunzehnten Jahrhundert, entsprechend dem Zuge der Zeit, wieder daraus verbannt und die Franckeschen Stiftungen sind dem pietistischen Geiste zurückgegeben worden. Das Berechtigungswesen aber, das in den letzten neunzig Jahren das deutsche Schulwesen beherrschte, nötigte allmählich auch sie, sich dem staatlichen Rahmen einzufügen. In dieser Form bestehen sie noch heute aus einer Armen- und Freischule für Knaben und Mädchen, einer gehobenen Bürger-, Knaben- und Mädchenschule, einer Vorschule für die höheren Anstalten, einer höheren Mädchenschule, einem Realgymnasium und einem Gymnasium (der alten lateinischen Schule); dazu kommt noch das Waisenhaus und das Internat. Für Lehrerbildung sorgt ein Lehrerinnenseminar und das Seminar für Lehrer an höheren Schulen, von dem noch die Rede sein wird.

Nach all dem Gesagten wird es genügen, zum Schlusse noch auf das historische Recht dieser ganzen Richtung hinzuweisen, worüber die Einseitigkeit und Gefährlichkeit derselben für unser modernes Geistesleben nicht verkannt zu werden braucht. Auch wird die Großartigkeit dessen, was Francke in Halle geschaffen hat, objektiv nicht geschmälert, wenn man

seinem Organisationstalent alle Gerechtigkeit widerfahren läßt, dagegen das echt Humane und menschlich Warme in seiner Religiosität wie in seinem pädagogischen Wirken vermißt. In seiner Stiftung aber treten uns als besonders charakteristische Züge entgegen die Gestaltung der Erziehung zu einem einheitlichen Ganzen und die Zusammenfassung der verschiedensten Schulanstalten in einen großen Organismus, womit der einseitige Latinismus ganz von selbst zurückgedrängt und überwunden wurde. Daß es daneben auch mit der pietistischen Unterschätzung der Wissenschaft und ihrer selbständigen Bedeutung zusammenhing, darf freilich nicht verkannt werden. Weiter sind zu nennen die Verdienste der Pietisten um die Hebung des Volksschulunterrichts, die kunstmäßige Gestaltung der katechetischen Methode und damit die Verbesserung der Methode des Unterrichtens überhaupt, vor allem aber die kräftige Anfassung der wichtigen und bis dahin fast ganz vernachlässigten Frage nach der pädagogischen Ausbildung der Lehrer; endlich als letztes, nicht als kleinstes Verdienst die in ihrer ganzen praktischen Richtung begründete Förderung des Realismus, wovon im nächsten Abschnitt noch besonders die Rede sein muß.

Eine Zusammenstellung der Schriften A. H. Franckes über Erziehung und Unterricht in der Pädagogischen Bibliothek von K. Richter Bd. 5 und 6. Verschiedene Beiträge G. Kramers zur Geschichte A. H. Franckes. O. Frick, Die Franckeschen Stiftungen 1892. Ueber den Pietismus im allgemeinen verweise ich auf die Werke von A. Ritschl, E. Sachsse, H. Schmid und auf Th. Ziegler, Geschichte der christlichen Ethik, 2. Ausg. S. 531 ff. cfr. auch Schrader, Geschichte der Friedrichs-Universität zu Halle Bd. I.

11. Groß war der Einfluß des Pietismus wie in der Kirche, so auch auf dem Gebiet der Schule in den verschiedenen deutschen Ländern. In Preußen hatte er an Friedrich Wilhelm I. wenigstens zeitweise einen warmen Gönner und Freund; und so entstanden, nachdem schon Friedrich I. hierin vorangegangen war, unter seinem fördernden Einfluß eine Reihe von Waisenhäusern — in Königsberg, Berlin, Potsdam u. s. f. Der Schulzwang wurde durch das Edikt vom 25. September 1717 für alle Kinder vom 5. bis zum 12. Lebensjahr eingeführt, ungefähr 2000 neue Schulen gegründet und eine Reihe von Schulhäusern gebaut; auch auf eine bescheidene Besoldung der Lehrer wurde Bedacht genommen, doch mußte daneben das Handwerk noch immer das Haupteinkommen liefern und sie und ihre Familie ernähren. 1732 wurde das erste preußische Schullehrerseminar in Stettin, 1735 eines in Kloster Bergen gegründet, mit der Bestimmung, geschickte Schulmeister und Küster auszubilden, die im Lesen, Schreiben und Rechnen, wenigstens was die fünf Spezies betrifft, recht fertig, vor allen Dingen aber im stande seien, der Jugend die ersten Prinzipien des Christentums beizubringen. Zur Durchführung dieser Maßregeln berief man vor allem Schüler und Gesinnungsgenossen Franckes zur Leitung der bedeutenderen Schulen des Landes, soweit es möglich und solche zu haben waren. Und der aufgeklärte Geist seines Nachfolgers sorgte dann bald genug dafür, daß die Auswüchse des Pietismus sich nicht allzu breit machten. In den Gymnasien, in denen derselbe Platz griff, wurde das Griechische noch mehr als bisher vernachlässigt und auf die Lektüre des Neuen Testamentes eingeschränkt; dafür wurde den Realien und dem Französischen Platz eingeräumt, und vor allem die Religion in den Vorder-

grund gerückt; auch trat vielfach an die Stelle des Klassensystems das Franckesche Fach- und Parallelsystem. Kant unterstand diesem pietistischen Einfluß auf dem *Collegium Fridericianum* seiner Vaterstadt Königsberg, das, ursprünglich Privatschule für Kinder aus pietistischen Kreisen, durch Friedrich I. zu einer Königlichen Schule gemacht und durch seinen ersten Direktor Lysius durchaus der lateinischen Schule Franckes in Halle nachgebildet worden war: der ganze Unterricht war religiös gefärbt, Realien im Lehrplan vertreten. Und das blieb in Ostpreußen nicht vereinzelt, sondern fand, nachdem erst eine Periode der Befehdung vorüber war, Nachahmung in anderen Schulen der Stadt und ihrer Umgebung.

Auch in Thüringen und Sachsen wurde die Hallesche Pädagogik vielfach maßgebend. Dagegen leistete an anderen Orten die Orthodoxie dem Eindringen des Halleschen Geistes, wenigstens eine Zeitlang mit Erfolg Widerstand; so trat in Braunschweig ein schon 1692 erlassenes Edikt gegen die „hin und wieder sich erzeugenden Neuerungen und Sektareien“ dem Umsichgreifen desselben hindernd in den Weg. Daher verklangen hier auch ungehört die wohlgemeinten Forderungen eines unbekannten „Freundes und Liebhabers der Schulen“ (1726), der ganz im Sinne der Halleschen Einrichtungen meinte: „Zur Verbesserung des Schulwesens ist nötig, daß gute, gelehrte und geschickte *Informatores* erwählet und bestellet werden; und diese würden sich finden, wenn in jedem Lande oder Herrschaft einige *studiosi*, von denen gute Hoffnung zu schöpfen, mit benötigten *stipendiis* versehen und in dem, was sie künftig lehren sollen, nämlich in guten Sitten, freien Künsten und nützlichen Wissenschaften gründlich unterrichtet, auch überall die Schul-*praeçeptores* mit austräglichen *salariis* und anständigem Rang versehen würden.“ Als dann auch hier endlich der Bann gebrochen wurde, war es bereits der Geist der Aufklärung, der sich mit der Halleschen Pädagogik mischte; und neben den Halleschen Lehrbüchern und der *methodus socratica et analytica* finden wir in Gesners *Chrestomathia Graeca* bereits die Anschauungen einer dritten, gänzlich neuen Richtung und Zeit. Und wie in Braunschweig, so war es ähnlich auch im fernen Siebenbürgen: erst heftiger Widerstand gegen den Pietismus, den die jungen Theologen aus Deutschland mitbrachten, bis schließlich auch hier die Organisation der Schulen „nach der Waisenhäuser Methode“ vorgenommen wurde.

Bedeutet der Einfluß des Pietismus auf das niedere Schulwesen mannigfache Verbesserungen und entschiedene Fortschritte, so hat derselbe dagegen auf die Universitäten nicht günstig gewirkt: wo er herrschte, hatte er nicht nur eine Vernachlässigung der humanistischen und philosophischen Studien im Gefolge, sondern, wie noch heute, ein Zurückdrängen des wissenschaftlichen Geistes überhaupt, dessen heidnisch-weltliche und rationale Seite der Pietismus fürchtet und haßt, namentlich seit seiner unnatürlichen Verbindung mit der Orthodoxie zum gemeinsamen Kampf gegen die Aufklärung in der Form der Kritik und kritischen Theologie. Dagegen ist bemerkenswert, daß der erste, der an einer deutschen Hochschule Vorlesungen über Pädagogik hielt, J. Rambach in Jena und Gießen, ein Pietist und Schüler der Franckeschen *Latina* gewesen ist.

Eine eigentümliche, zunächst freiere und gemütlichere Gestalt nahm der Pietismus in Schwaben an, und eigentümlich originell und volkstümlich sind daher auch einzelne ältere pietistische Pädagogen Württembergs. So insbesondere Joh. Albrecht Bengel (1687—1752), der sich nicht nur als Theologe um die Textgestaltung des Neuen Testaments, sondern ebenso auch als Philologe durch die Herausgabe der Briefe Ciceros *ad diversos vulgo familiares* große Verdienste erworben hat. Die Einleitung zu dieser Ausgabe der Ciceronianischen Briefe und ebenso seine Reden als Klosterpräzeptor in Denkendorf zeigen ihn uns aber auch als einen trefflichen Pädagogen, wenn er als Ziel des Unterrichts die *erudita pietas* und die *pia eruditio* bestimmte und dabei weit über das beschränkte und unfreie Maß des Halleschen Pietismus hinaus der Wissenschaft und wissenschaftlichen Bildung ebenso gerecht werden wollte wie dem *studium pietatis*. Auch seine didaktischen Regeln und Fingerzeige verraten durchweg den erfahrenen Lehrer und den vernünftigen Erzieher. Dagegen darf ein Original wie Flattich in einer allgemeinen Geschichte der Pädagogik nicht mehr als eben nur genannt werden. Im übrigen findet sich von pietistischen Einflüssen auf das württembergische Schulwesen im 18. Jahrhundert kaum eine Spur. Der Unterricht im Französischen war hier durch die Verbindung des Landes mit Mömpelgard motiviert, ähnlich wie in Straßburg durch die Zugehörigkeit der Stadt zu Frankreich. Und doch wurde in dieser seit 1681 französisch gewordenen Stadt noch 1738 die französische Sprache ausdrücklich unter die „Nebenwerke" gerechnet und dem Privatunterricht überlassen; *publice* eingeführt wurde sie am protestantischen Gymnasium erst 1751. Das heißt in der Tat „endlich nach siebzigjähriger französischer Herrschaft".

Noch ein Ableger der Spenerschen Richtung ist mit einem Wort zu erwähnen, die evangelische Brüdergemeine der Herrenhuter. Ihr Stifter, der Graf von Zinzendorf (1700—1760) knüpft an die Unität der böhmischen Brüder an, deren Reste sich auf seinem Gute gesammelt hatten. Da war es nur natürlich, daß auch die pädagogischen Traditionen des Comenius in diesem Kreise wieder aufgenommen und weiter gepflegt wurden; und fraglos ist die fröhliche Grundstimmung dieser Christen, die sich auf die beseligende Gewißheit der Versöhnung und den steten vertrauten Umgang mit dem Heiland gründet, für die Jugenderziehung eine weit ersprießlichere, als das sauertöpfische Sündenbewußtsein der Pietisten, von dem übrigens auch Bengel für die Jugend nichts wissen wollte. Hat daher auch Zinzendorf die Franckeschen Anstalten in Halle zum Muster genommen und von dort einen „Anstaltensinn" mitgebracht, so hat er doch in seinen Gemeinden der Jugend das erhalten, was ihnen im Waisenhaus zu Halle geraubt wurde, die Fröhlichkeit und das Spiel. Die Jugendgeschichte Schleiermachers freilich zeigt, daß man sich auch auf den herrenhutischen Schulen ängstlich und streng abzuschließen bemüht war gegen das freie wissenschaftliche Leben in der Welt draußen, und die Art, wie man ihn bei seinen schweren Kämpfen behandelt hat, gereicht der Pädagogik ihrer Lehrer und Vorsteher nicht eben zum Ruhm; andererseits beweist gerade seine Entwicklungsgeschichte, wie tief diese herren-

hutischen Jugendeindrücke in die Seele des empfänglichen Knaben eingedrungen sind. Und bei der nicht nur tiefreligiösen, sondern auch um sittliche Bewahrung energisch sich mühenden Richtung ihrer Erziehung ist es wohl verständlich, daß ihre Anstalten noch heute sich großen Zuspruchs erfreuen und in weiten Kreisen, namentlich bei der Mädchenerziehung, Vertrauen genießen. Höhere Lehranstalten sind das Pädagogium zu Niesky und das theologische Seminar zu Gnadenfeld, früher zu Barby.

Von den Methodisten braucht hier deshalb nicht die Rede zu sein, weil sie in Deutschland bis jetzt noch keinen Einfluß auf die Schulen gewonnen haben; in Amerika dagegen und in England nehmen sie sich der niederen Schulen eifrig an und haben sich dort durch Gründung von zahlreichen Armenschulen um die Erziehung und Elementarbildung der Massen wirklich große Verdienste erworben. Auch der Kirche würde es darum wohl anstehen, an diese positiven Leistungen zu denken und die Methodisten nicht wegen ihrer demagogischen und agitatorischen Propaganda wie schlimme Feinde zu behandeln und von ihnen als den Plebejern des Protestantismus aristokratisch vornehm abzurücken; auch sie treiben in ihrer Weise innere Mission.

Hiezu vgl. Paulsen a. a. O., Koldewey a. a. O., Benno Erdmann, Martin Knutzen und seine Zeit 1876; Teutsch, Die siebenbürgisch-sächsischen Schulordnungen (*Monum. G. P.* VI); Eberhard Nestle, Bengel als Gelehrter (in seinen Marginalien und Materialien 1893); Ledderhose, Leben und Schriften des M. Joh. Fr. Flattich 1859; Zwilling, Die französische Sprache in Straßburg bis zu ihrer Aufnahme in den Lehrplan des protest. Gymnasiums (Festschrift d. prot. Gymn. zu Straßburg); Herm. Römer, Nik. Ludw. Graf von Zinzendorf 1900; Bernh. Becker, Schleiermacher und die Brüdergemeine (Monatshefte d. Comenius-Gesellsch. Jahrg. III, Heft 2 und 3); Dilthey, Leben Schleiermachers Bd. I.

Vierter Abschnitt.

Realismus und Neuhumanismus.

1. Unter den Verdiensten des Pietismus wurde seine energische Betonung des Realismus und die aus richtigem Verständnis für die Bedürfnisse der Zeit hervorgehende Einführung des Französischen und der Realien in den Lehrplan seiner Schulen bereits hervorgehoben. Darin folgten ihm mehr und mehr auch solche Schulmänner und Direktoren, welche sonst von dem pietistischen Geiste nichts wissen wollten. Allein das genügte einem Zeitalter nicht, das die praktische Brauchbarkeit wie in allem, so namentlich auch in Erziehungs- und Unterrichtsfragen zum Prinzip erhob. Und so faßte denn schon Francke selbst den Plan zu „einem besonderen Pädagogium für diejenigen Kinder, welche nur im Schreiben, Rechnen, Lateinischen, Französischen und in der Ökonomie angeführt werden und die *Studia* nicht kontinuieren, sondern zur Auffwartung fürnehmer Herren, zur Schreiberey, zur Kauffmannschaft, Verwaltung der Land-Güter und nützlichen Künsten gebraucht werden sollen.“ Diese Schule ist allerdings als eine von den andern gesonderte nicht zur Ausführung gekommen; aber das Projekt dazu enthält deutlich den Gedanken einer allerdings noch mit Latein verquickten Realschule als einer Vorbereitungsanstalt für praktische Berufe. Aufgenommen und verwirklicht aber wurde dieser doch von einem Hallenser Zeitgenossen Franckes, der an derselben Kirche Pastor, an derselben Universität Dozent war wie er, von Christof Semler. Dieser hat in einem Programm über eine 1708 von ihm gegründete sogenannte „mechanische und mathematische Realschule bei der Stadt Halle“ den Namen zum erstenmal gebraucht und dem Plan einer „mathematischen Handwerksschule“, wie er sie auch nannte, die erste Verwirklichung gegeben. In dieser Schule sollte die Jugend zu nützlichen und im täglichen Leben ganz unentbehrlichen Wissenschaften angewiesen werden; insbesondere sollte man ihr die sichtbaren Dinge *in natura* — *res ipsissimas* — oder doch jedenfalls in allerhand Abbildungen zeigen. *Non scholae, sed vitae discendum*, fürs Leben aber bedarf es der Kenntnis von Gewicht, Maß, Gebrauch des Zirkels und Lineals, Wissenschaft des Kalenders, Astronomie, Geographie, ferner Kenntnis einiger physikalischer Sachen, der Zeichnungskunst, einiges vom Ackerbau, Gartenbau, Honigbau, Anatomie, Diät, Polizeiordnung, Geschichte des Vaterlands und Kenntnis der Heimat.

Von Latein dagegen ist hier nicht mehr die Rede. Die preußische Regierung, an die sich Semler gewandt hatte, befragte die Sozietät der Wissenschaften zu Berlin, und diese erklärte: „daß gleich wie die hohen und niedrigen Schulen, auch die Ritterschulen und Akademien zu dem Ende gestifftet worden, daß diejenigen, so dermahleins dem gemeinen Wesen *in Officiis Ecclesiasticis et Politicis, Civilibus et Militaribus* dienen sollen, von Jugend auf dazu vorbereitet und Stuffenweise geschickt gemacht werden mögen; also auch allerdings rathsam und thunlich sey, die Knaben, so zu Handwerckern sich begeben sollen, und bißhero meistenteils in nichts als höchstens in Lesen, Schreiben und Rechnen bey den teutschen Schulen unterwiesen worden, künfftig bei einer gewissen Mechanischen Schule in denen zu solchen ihrem Vorhaben und künftigen Stande dienlichen, teils allgemeinen teils bey vielen Handwerckern zu statten kommenden Lehren, Nachrichtungen und Übungen unterweisen und abrichten zu lassen; damit der Verstand und Sinnen mehr geöffnet werden und sie insonderheit die nötigen Materialien und Objekta sammt deren Güte und Preiß erkennen; dann den gemeinen wie auch proportional-Circul, Lineal, Winkelmaß und Gewicht, wie nicht weniger auch andere Maße und Maßstäbe, Wage und nach Gelegenheit das schlechte *globular Microscopium* zu genauer Einsicht der Körper und sonst andere nützliche *Instrumenta* samt Werck- und Heb-Zeug verstehen lernen, mitlrin sich dieser Erkenntnis hernach zu besserer Begreiff- und Ausübung ihres Handwerks, auch Ersinnung nützlicher Handgriffe bedienen mögen."

In dieser Weise anerkannt und ermutigt hat Semler 1708 eine solche Schule in Halle eröffnet und dieselbe nach erstmaligem kurzem Bestehen von nur zwei Jahren ein zweites Mal im Jahr 1738 *sollemniter* wieder aufgetan, mit dem Bemerken, daß der Unterricht sich auf das Tägliche und Notwendige erstrecken solle, auf das, was im gewöhnlichen Leben augenblicklichen Nutzen mit sich führe. Die Gegenstände des Unterrichts waren der Mechanik, Mathematik und Ökonomie entnommen. Aber auch diesmal scheint sie mit dem 1740 erfolgten Tode ihres Gründers (oder doch nicht lange nachher) wieder eingegangen zu sein, wiewohl der Gedanke an solche Handwerkerschulen in der Luft lag und überdies im Interesse der Hebung des seit dem dreißigjährigen Kriege tief darniederliegenden deutschen Handwerks und Handwerkerstandes dringend Verwirklichung heischte.

Dieser erste Begründer einer „Realschule" war nun freilich kein Pietist, weder ein Schüler noch ein Mitarbeiter Franckes, vielmehr scheint er die erste Anregung zu seinem Projekt seinem Lehrer, dem schon genannnten Professor Weigel in Jena verdankt zu haben, der als Mathematiker gegen das Überwuchern des Lateinischen im Unterricht für einen anderen als den gewöhnlichen grammatischen Betrieb dieser Sprache und zugleich und vor allem für Aufnahme von Realien in die Schule eingetreten war und selbst auch als Gründer einer „Kunst- und Tugendschule" zu den Reformern der Pädagogik am Ende des 17. Jahrhunderts gerechnet werden darf. Allein mit Kramer und Heubaum den Zusammenhang zwischen Francke und Semler, zwischen der pietistischen Schulreform

und dieser Gründung der ersten Realschule darum bestreiten oder auch nur mit Wiese denselben im Ungewissen belassen zu wollen, geht viel zu weit und erklärt sich nur aus dem pietistischen Mißtrauen gegen den inzwischen zu einer Macht gewordenen „Realismus“ und gegen die ihn begründenden, um kirchliche Dogmen sich wenig kümmernden Naturwissenschaften; deshalb möchte man den entarteten und unbequem gewordenen Sohn verleugnen und sich von den Rockschößen abschütteln. Allein vergebens. Die räumlichen und persönlichen Beziehungen Semlers zu Francke sprechen eine zu deutliche Sprache; als Inspektor der städtischen Armenschulen in Halle mußte Semler in Verbindung mit dem Waisenhaus stehen und wohl bekannt sein gerade auch mit den auf realistische Schulen bezüglichen Intentionen Franckes. Und an einem inneren Zusammenhang zwischen der auf das Praktische gerichteten Realschule und der auf das Praktische gerichteten Frömmigkeit der Pietisten fehlte es ja ohnedies nicht, nur eine ganz einseitig religiöse und theologische Auffassung des Pietismus kann das verkennen. Im Geist der praktischen Nützlichkeit und Gemeinnützigkeit ist dieser dem Rationalismus vorangegangen und mit ihm eins gewesen, und aus diesem Geist heraus ist zu Franckes Zeiten in Halle die Realschule entstanden; daß das ein zufälliges Zusammentreffen sei, *credat Judaeus Apella.* Nein, Semler hat nur ausgeführt, was Francke geplant hat, und hat es zugleich auf einen umfassenderen Boden gestellt, indem er die Realschule ausdrücklich der Hebung des Handwerks dienstbar machte.

Aber er ist ja nicht einmal der einzige Zeuge für jenen Zusammenhang. Seine Realschule hatte keinen Bestand; dagegen hatte die erste Realschule von Dauer, die 1747 in Berlin gegründet wurde, nun wirklich einen Schüler Franckes, ein ehemaliges Mitglied des *Seminarium selectum praeceptorum* zu Halle zum Stifter, der es seinerseits für keinen Raub hielt, als Pietist den Gedanken Semlers aufzunehmen; und nach dessen Tod wurde wiederum ein Zögling und Anhänger der Franckeschen Pädagogik, Silberschlag, Direktor der Anstalt; und auch der bedeutendste Lehrer der Schule, Hähn, war ein Schüler der Pietisten. Angesichts alles dessen muß Verleugnung und Anzweiflung billig verstummen und der Pietismus sich wirklich die Ehre gefallen lassen, der Vater der Realschule nicht nur zu sein, sondern auch zu heißen. Und diese Ehre wird auch dadurch nicht geschmälert, daß der Gedanke wie schon gesagt in der Luft, d. h. in den Voraussetzungen und Bestrebungen der Zeit begründet lag und auch außerhalb der pietistischen Kreise erwogen wurde; seine Zeit verstanden und ihr das Notwendige geschaffen und gegeben zu haben, ist gerade auf dem Gebiet der Schule wirkliches Verdienst.[1])

Jener Gründer der ersten großen und dauernden Realschule in Berlin ist Johann Julius Hecker, der als Prediger in Berlin nach dem Beispiel

[1]) Damit erledigt sich auch die neuerliche Polemik Heubaums gegen mich im 9. Bd. der Monatshefte der Comeniusgesellschaft (1900), wo er auf einen interessanten Vorläufer dieser auf Erziehung des Bürgers und Hebung des Handwerks gerichteten Bestrebungen, Johann Joachim Becher (1635—1682) hinweist. Dessen Auftreten bestätigt nur, wie sehr der Gedanke einer solchen „Handwerksschule“ damals in der Luft lag. Ihre Verwirklichung aber verdankt sie darum tatsächlich doch dem Pietismus und seiner Anregung.

Franckes eine Armenschule einrichtete, dieselbe allmählich erweiterte und sie 1747 unter dem Namen einer „Ökonomisch-mathematischen Realschule“ organisierte. Da sich auch Friedrich der Große für die Sache interessierte — der Aufklärer für die aus dem verwandten Geist des Pietismus herausgeborenen Sache! —, so wurde die Schule als königliche Realschule seitens der Regierung anerkannt. Die ganze Anstalt war eine dreiteilige, der eigentlichen Realschule stand eine deutsche und eine lateinische Abteilung zur Seite, welch' letztere übrigens selbst auch eine realistische Färbung hatte, da an Stelle des Griechischen das Französische trat und die Knaben auch an den Fächern der Realklassen teilnehmen konnten. Deren sollten es nach der Absicht Heckers acht sein: eine mathematische, eine geometrische, eine Architektur- und Bauklasse, eine geographische, eine physikalische oder Naturalienklasse, eine Manufaktur-, Kommerzien- und Handelsklasse, eine ökonomische und eine Kuriositäten- oder Extraklasse. In den meisten dieser Klassen wurde natürlich auch Zeichnen gelehrt. Durch Anweisung zur Wartung von Maulbeerbäumen und Seidenwürmern akkommodierte sie sich den dahinzielenden Bemühungen Friedrichs des Großen, und selbstverständlich führte man die Schüler auch in Werkstätten und Fabriken. Die Schule war somit mehr eine Fachschule oder ein ganzes Bündel von Fachschulen, was inzwischen unsere Realschulen aufgehört haben zu sein, während die Baugewerkschulen und Techniken diese Aufgabe übernommen haben. Daher wählten sich auch die Schüler die Fächer nach Belieben aus, was durch die Einführung des pietistischen Parallelsystems begünstigt und ermöglicht wurde. In J. F. Hähn, der von 1753—59 an der Anstalt als Inspektor tätig war, erhielt die Realschule einen literarischen Vertreter, in seiner Schrift „Wie das Notwendige und Nutzbare von Sprachen und Wissenschaften in Realschulen zu verbinden.“ Wie er darin namentlich auf die Anschauung hinwies und zu dem Zweck die zahlreichen Sammlungen der Anstalt aufzählte und beschrieb, so hat er sich auch praktisch durch Herbeischaffung von Modellen um die Veranschaulichung des Unterrichts verdient gemacht. Silberschlag, der schon genannte zweite Rektor, teilte die Schule in Pädagogium, Kunst- und Handwerkerschule. Die Trennung und Verselbständigung des ersteren als Friedrich-Wilhelms-Gymnasium und die Beseitigung ihres Charakters als einer Fachschule vollzog sich dagegen erst in unserem Jahrhundert. Und ebenso dauerte es noch einige Zeit, bis der Berliner Vorgang Nachahmung fand.

Kramer-Wiese, Artikel „Realschulen“ in Schmids Enzyklopädie, und die dort aufgeführte Literatur; s. auch die Artikel „Francke“ und „Pietismus“ ebendort und den Artikel „Realschulwesen“ bei Rein. Alfred Heubaum, Christoph Semlers Realschule und seine Beziehung zu A. H. Francke (Neue Jahrb. f. Philologie und Pädagogik 1893, Heft 2, S. 65—77).

2. Was so in pietistischem Geiste begonnen war, wurde in einem andersartigen fortgeführt und setzte sich erst unter dem Einfluß von Rousseaus starker Stimme siegreich durch. Die neue Strömung, die in Deutschland bald genug an die Stelle des Pietismus trat und das deutsche Geistesleben des achtzehnten Jahrhunderts beherrschte, ist die Aufklärung. Aber die Fäden kreuzen und verschlingen sich hier in eigentümlicher Weise, und gerade auf dem Gebiet der Schule kommt, in Deutschland wenigstens, fast gleichzeitig ein Dreifaches zur Wirksamkeit und in die

Erscheinung: neben der Aufklärung und in eigenartiger Synthese mit ihr ist es der Einfluß Rousseaus, und noch weiter zurück reichen — als eine Art Reaktion gegen den immer stärker werdenden Realismus und Utilitarismus der Zeit — die Anfänge des Neuhumanismus. Da gilt es zunächst, unbekümmert um ein genaues zeitliches Vor oder Nach, zu sondern und die Fäden auseinanderzuhalten.

Die deutsche Aufklärung wurzelt in England, Locke ist dort der konsequenteste Vertreter dieser großen geistigen Bewegung, recht eigentlich der Täger und Führer aller ihrer Ideen und Bestrebungen; und auf denselben Mann weist auch Rousseaus pädagogischer Sturm und Drang hin, im engsten Anschluß an ihn ist der „Emil“ geschrieben. So haben wir zuerst von ihm zu reden.

John Locke (1632—1704) geht in seinem Denken wie sein Landsmann Bacon von der Erfahrung aus. Sie ist die Quelle aller Erkenntnis; denn angeborene Ideen gibt es nicht: der Mensch ist von Natur eine unbeschriebene Tafel, ein leeres Blatt, und so gilt der Satz: *nihil est in intellectu quod non ante fuerit in sensibus.* Nur durch äußere Erfahrung kommt etwas in den Menschen hinein, nur durch äußere und innere Erfahrung zugleich kommt Erkenntnis zu stande. Damit ist unmittelbar auch die Bedeutsamkeit der Erziehung gegeben und ihre Aufgabe für den menschlichen Geist festgestellt. Sie hängt aufs nächste zusammen mit der empiristischen Richtung seiner Philosophie und mit den psychologischen Voraussetzungen seiner Untersuchung über die Erkenntnisfähigkeit des Menschen und die ihr gesteckten Grenzen. So dürfen wir zum voraus erwarten, daß er auch die Frage der Erziehung zum Gegenstand seines Nachdenkens gemacht und eine Reform des vielfach im Argen liegenden Erziehungs- und Unterrichtswesens im Sinne dieser seiner Erkenntnistheorie ins Auge gefaßt und angestrebt habe. Und so ist es in der Tat. Im Jahr 1693 erschienen seine *Some Thoughts concerning Education*, wie er seine pädagogische Schrift bescheiden genannt hat. Daß er auch hier aus der Erfahrung schöpft und durch sie befähigt und veranlaßt war, seine Gedanken über die Erziehung niederzuschreiben, sehen wir daraus, daß er sich selbst praktisch darin betätigt und im Hause seines Gönners und Freundes, des Lord Ashley, Sohn und Enkel erzogen hat. Aus dieser Situation und aus seiner Abhängigkeit von Montaigne, dem er vieles verdankt, versteht es sich, daß es sich wie bei diesem so auch bei ihm wesentlich nur um die Erziehung von Kindern aus den höhern Ständen, wie er in der Vorrede ausdrücklich sagt, also um die Erziehung eines jungen englischen Gentleman durch einen Hofmeister, um Privaterziehung handelt. Und auf die englische Privaterziehung haben denn auch die gesunden und gescheiten Gedanken Lockes großen Einfluß ausgeübt.

Der Lockesche Empirismus und Sensualismus beherrscht wie gesagt auch seine Auffassung von der menschlichen Bildung. Alle Geistesbildung ist eine Frucht der Erfahrung, und diese kommt nur zu stande durch äußere und innere Wahrnehmung (*sensation* und *reflexion*). Demgemäß muß auch die Erziehung Erfahrung werden, und der Erzieher hat nur die Aufgabe, den Zögling Erfahrungen machen und ihn sich richtig ent-

wickeln zu lassen, hat nur zu leiten, nicht zu dressieren und abzurichten. Nun ist dem Erzieher zur Entwicklung und Leitung ein Individuum gegeben, d. h. ein eigentümlich veranlagtes, durch Herkunft, Familie, Neigungen, Fähigkeiten und Gemütsart bestimmtes Wesen, das als solches nicht etwa ignoriert oder ausgerottet, sondern sorgfältig beobachtet und richtig behandelt werden soll. Daher gilt für den Erzieher vor allem der Satz, daß er der Individualität seines Zöglings nachzugehen habe. Das Ziel dieser individuellen Entwicklung aber ist Tugend, praktische und nützliche Weltbildung, soziale Brauchbarkeit und Tüchtigkeit für das Leben innerhalb der menschlichen Gesellschaft, die also Locke mit ihren Ansprüchen nicht abweist, sondern, hierin der echte Engländer und ein Sohn seiner Zeit überhaupt, als das Feld menschlicher Betätigung anerkennt.

Was ergibt sich nun für die Art der Erziehung aus diesen Zielen und Forderungen? Zunächst der Bruch mit der üblichen Schulbildung und der Bruch mit der Erziehung durch die Schule überhaupt. Diese kann sich ja nicht in der geforderten Weise um die Individualität ihrer Zöglinge kümmern, sie muß bis auf einen gewissen Grad nach der Schablone verfahren und kommt daher leicht zu einer nivellierenden Dressur; und fürs zweite muß sie sich im wesentlichen darauf beschränken, zu unterrichten und durch Unterricht zu erziehen, was, wie wir sehen werden, nach Locke nicht die Hauptsache ist und darum bei ihm zurücktritt. Weil er aber diese Mängel der Schulerziehung kennt, so fordert er häusliche und private Erziehung, die mit der richtigen und vollen Einsicht in die Individualität ihres Zöglings und mit der Richtung auf das praktische Ziel charaktervoller Tüchtigkeit Welterfahrung und pädagogisches Geschick verbindet. Daß er dabei seinerseits die Privaterziehung idealisiert und ihre Mängel und Schattenseiten zurücktreten läßt, leuchtet ein. So wird denn also die Erziehung am besten Einem Erzieher oder Hofmeister überlassen, der den Zögling ganz in seiner Hand hat. Hiefür den richtigen Mann zu finden, ist die Hauptaufgabe eines sorgsamen Vaters. Es muß ein Mann sein, der nicht sowohl durch Vielseitigkeit des Wissens, als durch den Reichtum allgemeiner Bildung, durch feine Formen und charaktervolle Beherrschung der eigenen Neigungen und Leidenschaften für den Zögling zum Vorbild werden kann und das vorlebt, was dieser erst werden soll. An ihm darf daher nicht gespart und er darf in seiner Stellung nicht gering geachtet werden.

Wie soll nun von diesem Erzieher erzogen werden? An die Spitze tritt der Satz: *mens sana in corpore sano*; das sei die vollständige Beschreibung eines glücklichen Zustandes in dieser Welt. Daher muß der Zögling nicht nur geistig, sondern vor allem auch körperlich kräftig und tüchtig gemacht, muß abgehärtet und vor jeder Verweichlichung und Verzärtelung bewahrt und von früh auf an feste Regelmäßigheit in allen Lebensfunktionen gewöhnt werden. „Freie Luft in Fülle; Leibesübung und Schlaf; einfache Nahrungsmittel, keinen Wein oder starkes Getränke, und sehr wenige oder gar keine Arzneimittel; nicht zu warme und zu enge Kleidung; besonders Kopf und Füße kalt gehalten, und die Füße oft mit kaltem Wasser behandelt und oft der Nässe ausgesetzt“ — so faßt Locke

die Regeln für die körperliche Erziehung zusammen, in denen zwar einzelnes heutiger Einsicht widerspricht, die aber doch im ganzen durchaus rationell und verständig und immer noch aller Beachtung und Nachachtung wert sind. Darauf entwickelt er seine Ansichten über die sittliche Erziehung als das Nötigste und Wichtigste. Als das beste Mittel hierbei erscheint ihm die Weckung des Ehrgefühls: man strafe durch Beschämung und greife nur in außerordentlichen Fällen zu Schlägen, die aber dann besser nicht der Erzieher selbst, sondern ein Diener zu erteilen hat. Ebenso belohne man nur durch Lob und Anerkennung. Dabei darf man aber Locke nicht mißverstehen, wie dies Raumer begegnet ist, als handle es sich hier um ein Übermaß jener humanistischen Ämulation und um Aufstachelung eines üblen Ehrgeizes. Locke weiß sehr wohl, daß „Ehre und Achtung nicht die wahre Grundlage und der rechte Maßstab der Tugend ist; aber weil der gute Name das Zeugnis und der Beifall ist, den die Vernunft anderer Menschen gleichsam durch eine allgemeine Zustimmung den tugendhaften und vernünftigen Handlungen erteilt, bildet er für Kinder einen passenden Führer und ein Aufmunterungsmittel, bis sie fähig werden, selbständig zu urteilen und durch eigene Vernunft zu erkennen, was recht ist.“ Es zeigt sich hier die ganze Besonnenheit des englischen Moralisten, der durch dieses Aufmerken auf Lob und Tadel anderer die Gewöhnung zum Guten herbeiführen will und den Zusammenhang zwischen Sittlichkeit und Sitte ebenso richtig erkennt, wie er in seiner Ethik die Bedeutung der öffentlichen Meinung zum erstenmal wieder energisch betont hat. Zugleich hängt diese Wertschätzung des Urteils anderer mit seinem Bildungsziel zusammen, da ja der Zögling tüchtig werden soll, innerhalb der menschlichen Gesellschaft einen Platz einzunehmen und auszufüllen und sich durch Tugend ihre Achtung und eine Stellung in ihr zu erwerben.

Weiter verlangt Locke bei der sittlichen Erziehung, daß man den Kindern für alles Gründe angebe und möglichst bald beginne, mit ihnen zu vernünfteln; denn je früher man anfange den Knaben als Mann zu behandeln, desto früher werde er ein solcher werden; aber fügt er hinzu: „räsonnieren nur, soweit es die Kapazität und Fassungsgabe des Knaben gestattet.“ Darum gebe man ihm auch nicht zu viele Regeln, sondern vor allem Beispiele. Worin man ihn aber im einzelnen zu erziehen und woran man ihn zu gewöhnen hat, das ist vor allem — Selbstverleugnung und Selbstüberwindung: man darf den Kindern nicht jeden Wunsch erfüllen, nicht jedes Verlangen befriedigen, sollte ihnen namentlich jederzeit versagen, was sie zu ungestüm fordern, wornach sie eigensinnig schreien. Und ebenso sind Herrschsucht und Neigung zur Grausamkeit, Lüge und die freilich nicht allzu häufige Trägheit zu bekämpfen und dagegen Wahrhaftigkeit und Wohlwollen, Freigebigkeit und Tapferkeit zu wecken. Weiter fordert Locke die Gewöhnung an gute äußere Manieren, wofür er besonders das Tanzen als geeignet empfiehlt. Das meiste freilich wird hier der Umgang und das Beispiel tun müssen, vor allem das Vorbild des Erziehers, der ja ein weltgewandter, feiner Mann sein soll; umgekehrt pflegen die Dienstboten ein sehr gefährliches Beispiel zu sein und zu geben.

Endlich handelt es sich um Kenntnisse. Davon redet Locke zuletzt, weil er, wie er ausdrücklich sagt, „das Lernen für den mindest wichtigen Teil der Erziehung hält". „Wenn ich bedenke," fährt er fort, „was für Aufhebens um ein wenig Lateinisch oder Griechisch gemacht wird, wie viele Jahre darauf verwendet werden, und welch ein Lärm, welche Geschäftigkeit darüber zweckloser Weise erregt wird, so kann ich mich kaum des Gedankens erwehren, daß die Eltern der Kinder selbst noch immer in Furcht leben vor des Schulmeisters Rute, die sie für das einzige Instrument der Erziehung halten, als ob ein oder zwei Sprachen ihre ganze Aufgabe seien. Wie wäre es sonst möglich, daß die Kinder 7, 8 oder 10 der besten Jahre ihres Lebens an das Ruder gekettet werden, um sich eine oder zwei Sprachen anzueignen, welche, wie ich meine, mit einem weit geringeren Aufwand von Mühe und Zeit und fast spielend erlernt werden könnten?" Gelernt muß natürlich werden, aber erst in zweiter Linie: „ein tugendhafter und weiser Mann ist unendlich höher zu schätzen als ein großer Gelehrter." Bezeichnend ist dabei vor allem der Ausdruck „spielend". Schon für die Erziehung legt Locke großen Wert auf das Spiel: hiebei kann sich der Knabe selbst betätigen, darum lasse man ihn sein Spielzeug selbst machen; und hier lernt auch der Erzieher den Knaben am besten in seiner Individualität kennen. Aber auch beim Unterricht soll es spielend zugehen: auch hier vermeide man allen Zwang, da dieser dem Kinde das Lernen zur Qual macht und es ihm zum voraus und oft für das ganze Leben entleidet; das Lernen soll wie das Spielen Lust gewähren, Arbeit und Spiel sollen abwechseln und das Kind aus Langeweile und Überdruß am Spiel freiwillig zum Lernen greifen wie zu einem neuen Spiel, und nur lernen, wenn es dazu aufgelegt ist, — freilich ein bedenklicher Grundsatz, der selbst in der Privaterziehung einen sehr geschickten Hofmeister nötig macht, wenn er nicht gefährlich wirken soll und den Unterschied zwischen Arbeit und Spiel doch allzusehr verwischt. So will denn nun Locke sogleich das Lesen den Kindern spielend beibringen, etwa durch einen Ball mit verschiedenen Buchstaben. Das erste Lesebuch seien Äsops Fabeln mit allerlei Bildern; die Bibel dagegen ist kein Buch für Kinder, aus ihr darf ihnen höchstens ein Geschichten- und Spruchbuch als Auszug in die Hand gegeben werden (Idee einer „Schulbibel"). Das Schreiben lehre man, indem man den Knaben rot Geschriebenes mit schwarzer Tinte nachfahren läßt. Von fremden Sprachen muß er zunächst Französisch lernen, weil hier ganz von selbst die einzig richtig Methode befolgt wird, durch Sprechen, nicht durch grammatische Regeln eine Sprache zu lehren. Latein brauchen künftige Kaufleute, Pächter u. dgl. überhaupt nicht zu lernen, und mit Grammatik sind alle zu verschonen: Sprechen ist wie für das Französische, so für das Lateinische die einzig richtige Unterrichtsweise. Ist der Erzieher selbst kein guter Lateiner — das muß also zuweilen der Fall gewesen sein —, so nehme er etwa Äsops Fabeln und schreibe die Übersetzung zwischen die Zeilen und lasse diese lesen und immer wieder lesen; dabei ist Deklinieren und Konjugieren nötig, aber dieses Minimum von Grammatik genügt auch. Lateinische Skripta sind unnötig, dagegen empfehlen sich Übersetzungen aus dem

Lateinischen ins Englische. Besonders erklärt sich Locke gegen die lateinischen Aufsätze und die dafür üblichen Themata, wie *omnia vincit amor* oder *non licet in bello bis peccare*; „denn da muß der arme Junge, der von jenen Dingen, über die er sprechen soll, nichts versteht, weil solche Kenntnisse nur mit der Zeit und durch Beobachtung zu erlangen sind, seine Einbildungskraft auf die Folter spannen, um etwas zu sagen, wo er nichts weiß; es ist dies eine Art ägyptischer Tyrannei, die denen befiehlt, Ziegel zu brennen, welche noch keinerlei Materialien dazu haben.“ Vollends aber ist es unvernünftig, lateinische Verse machen zu lassen; denn ein lateinischer Dichter soll der Junge ja doch nicht werden, womöglich überhaupt kein Dichter! Auch das Auswendiglernen größerer lateinischer Abschnitte ist überflüssig, höchstens lasse man schöne Sentenzen lernen. Überhaupt muß der Lehrer das Lateinlernen für den geringsten Teil seiner Aufgabe ansehen; das könnte zur Not die Mutter ihrem Sohn beibringen. Griechisch zu lernen überlasse man ausschließlich den Gelehrten; ein Mann des Lebens und der Welt braucht es nicht. Dagegen soll dem Zögling neben und mit den Sprachen eine Summe realen Wissens dargeboten werden in Geographie, Arithmetik, Astronomie, Geometrie, Chronologie, Geschichte. Namentlich aber soll er von Moral und Politik etwas erfahren und als Engländer die Gesetze seines Landes kennen. Und damit er als Erwachsener seine Geschäfte selbst besorgen und sein Vermögen verwalten könne, wird ihm auch kaufmännisches Rechnen und Buchführung von Nutzen sein. Dagegen sind Rhetorik und Logik wenig wert: sich richtig und geläufig auszudrücken und einen guten Brief zu schreiben ist viel wichtiger, und zwar nicht in Latein oder Griechisch, sondern in der eigenen Muttersprache, darauf ist Gewicht zu legen. Bei allem diesem Lernen aber soll Ordnung herrschen und Methode; „von der Kenntnis, die man schon besitzt, ist fortzuschreiten zu der, die zunächst liegt und mit jener zusammenhängt.

Unter den Fertigkeiten, die sich der Knabe aneignen soll, nennt Locke, wie schon erwähnt, das Tanzen, weiterhin Zeichnen, Reiten und auch Fechten, obwohl er als Folge dieser Kunst die Neigung zu der Unsitte des Duells befürchtet. Dagegen hält er Musik für absolut entbehrlich und die darauf verwandte Mühe für Zeitvergeudung. Wohl aber empfiehlt es sich, daß jeder junge Mann ein Handwerk erlerne; das ist nützlich und der Gesundheit zuträglich. Den Abschluß der Erziehung bildet das Reisen; aber die gewöhnlich dazu gewählte Zeit vom 16. bis zum 21. Jahr ist die ungünstigste; zum Sprachenlernen ist es dann zu spät, zur Erwerbung von Menschenkenntnis noch zu früh.

Das ist die durch und durch realistische und utilitaristische Pädagogik Lockes — so realistisch und utilitaristisch, daß die Brauchbarkeit und Nützlichkeit, woraufhin hier alles angesehen wird, alle Poesie und Kunst, also die ganze ästhetische Seite der Erziehung ausschließt, das Phantasie- und Gemütsleben fast völlig unberücksichtigt läßt und ebenso auch alles bloß Formale und rein Gelehrte beiseite schiebt. Eine solche Erziehung ist gewiß geeignet, einen brauchbaren und weltgewandten Menschen aus dem Zögling zu machen; aber er wird etwas verstandesmäßig kalt und

schwunglos philiströs werden, wie dies Lockes eigener Persönlichkeit und Art entsprechen mochte, der selbst keine Kinder und als Junggeselle gewiß manche kleine Sonderbarkeiten an sich hatte. Und doch fehlt es dieser Pädagogik nicht an einem idealen und idealistischen Element: es ist der sittliche Idealismus der Tugend und der Pflicht, den Locke selbst in die Tat umgesetzt, in seiner Pädagogik an die Spitze gestellt und durch den er diese vor einem allzu einseitigen oder gar banausischen Realismus bewahrt hat.

Natürlich konnte die aristokratische Lebenshaltung, welche die Lockeschen Gedanken über Erziehung voraussetzen, der Schulerziehung nicht zu Grunde gelegt werden. Aber die vernünftigen Engländer begrüßten dieselben doch als Befreiung von geisttötender Dressur auch in der Form, wie sie auf den Schulen im Schwang war, und machten Versuche mit der Lockeschen Art zu erziehen. Zunächst aber wirkte, was Locke über die körperliche Pflege und die Behandlung des künftigen Gentleman gesagt hatte, auf die englische Privaterziehung und damit vor allem auf die ganze Lebensführung der oberen Zehntausend mächtig und günstig ein, weil es aus der englischen Volkssitte und Volksanschauung, also aus der Erfahrung heraus gewachsen war. Und so steht diese Pädagogik im Einklang mit den besten und erfreulichsten Zeugen des englischen Volkscharakters, wie sie umgekehrt wieder zu deren Entwicklung und Ausgestaltung ihrerseits beigetragen hat. Das individuell Freie und Sichere, das Offene und Natürliche, das Verständige und Gesunde, das Praktische und Nüchterne, das Charaktervolle und Männliche — das war es, was Locke am englischen Volkscharakter vorfand und was er durch seine Erziehungsgrundsätze in dem englischen Gentleman zu pflanzen und zu entwickeln bemüht war.

Locke's some Thoughts concerning Education im 3. Band der Londoner Ausgabe seiner Werke von 1714; in deutscher Übersetzung z. B. von R. Schuster in der Pädagogischen Bibliothek Bd. 9. J. Gavanescul. Versuch einer zusammenfassenden Darstellung der pädagogischen Ansichten J. Lockes in ihrem Zusammenhang mit seinem philosophischen System 1887.

3. Von Locke ist Jean Jacques Rousseau (1712—1778) abhängig. Ihm ein eigenes Kapitel zu widmen auch in einer solchen Geschichte der Pädadogik, die sich vorwiegend mit dem höheren Unterricht in Deutschland beschäftigt, hat man allen Grund und alles Recht. Denn er steht epochemachend am Anfang einer neuen Zeit und einer neuen Entwicklungsreihe. Freilich ist das fast seltsam, wenn man bedenkt, wie wenig selbständig er im Grunde gewesen ist und wie wenig Neues und nicht Dagewesenes er zu sagen hatte. Unter den Franzosen ist Montaigne, unter den Engländern, wie eben erwähnt, Locke sein Vorgänger; zu des letzteren Gedanken über Erziehung verhält er sich fast ebenso rezeptiv, wie sich Voltaire zu dessen Essai über den menschlichen Verstand verhalten hat. Und dennoch klingt in Rousseaus Munde alles neu und unmittelbar; wie die Offenbarung eines Propheten rief er es in die Welt hinaus, und seine starke Stimme wurde überall vernommen, gläubig lauschte eine Welt diesen von Empfindung durchglühten Wahrheiten, erst durch ihn wurde die pädagogische Frage zu einer der großen Angelegenheiten der Zeit. Rousseau steht mit den französischen Enzyklopädisten, die den englischen Empirismus und Sensualismus nach Frank-

reich herübergeholt und ihn hier zum Materialismus und Atheismus umgebildet haben, in der Bekämpfung der Kirche und des Staates und aller bestehenden Verhältnisse und Autoritäten scheinbar auf demselben Boden des Angriffs und der Negation. Aber bei ihm ist es doch ein ganz anderes. Sein Idealismus konnte sich mit ihrem kühlen Skeptizismus, ihrer ironisch heiteren Frivolität, ihrem glaubenslosen Materialismus und radikalen Atheismus nicht befreunden, sein glühend heißes Herz haßte ihre spöttisch kalte Negation und wollte verwirklicht sehen, was es glaubte und ersehnte, wollte bauen, wo jene nur niederrissen und zerstörten. Und endlich schied ihn von jenen aufgeklärten Männern des Wissens, die die Bildung ihrer Zeit repräsentierten und auf der Höhe derselben standen, sein proletarischer Haß gegen alle Bildung, sein Fanatismus für die Natur, von der er alles Heil erwartete, während er alles Unheil der Menschheit der Kultur zur Last legte. Und weil er so radikaler und positiver zugleich war, hat er auch mächtiger und intensiver als sie alle auf seine Zeitgenossen gewirkt und hat vor allem sein *contrat social* den Sturm heraufbeschworen, der die ganze damalige staatliche und gesellschaftliche Kultur in Frankreich wegfegen sollte wie Spreu. Denn nur er redete die Sprache des Herzens, das sich sein Recht zurückerobern wollte gegen Macht und Sitte und Gesetz; nur er war ein begeisterter Prophet, wo jene anderen bloß kühle Kritiker waren; und darum riß er die Herzen so vieler in wild flammender Begeisterung mit sich fort. Natur und Freiheit sind die beiden Losungsworte Rousseaus, mitten hinein in eine verbildete Gesellschaft, in eine hohl und morsch gewordene Kultur, in einen despotisch geknechteten, materiell und sittlich ruinierten Staat klangen diese Worte wirklich wie der Posaunenton des jüngsten Gerichts für alle die vielen Sünder am Glück und am Recht des Volkes, wie ein Aufschrei der Erlösung für alle, die sich nach einer solchen sehnten. In diese ganze Zeitstimmung muß man sich hineinfühlen, nur dann kann man die kolossale Wirkung Rousseaus verstehen.

Natur und Freiheit — auf diesen Grundton ist auch seine Pädagogik gestimmt, die wir nun näher kennen lernen müssen. Im Jahr 1749 hatte Rousseau die von der Akademie zu Dijon gestellte Preisaufgabe: ob die Fortschritte der Wissenschaften und der Künste zur Reinigung der Sitten beigetragen haben? mit einem entschiedenen Nein beantwortet. Der Fortschritt der Wissenschaft hat unsere wahre Glückseligkeit nicht vermehrt, hat unsere Sitten verdorben und mit den Sitten unseren Geschmack; in dem Maß als die Sonne der Aufklärung sich über den Horizont erhoben hat, ist die Tugend entflohen. In demselben Sinn und Geist beantwortet er dann 1753 eine zweite Frage jener Akademie nach dem Grund der Ungleicheit unter den Menschen: auch an dieser ist die Civilisation schuld und damit an allem Unglück, das durch die Ungleichheit in die Welt gekommen ist. Im Gegensatz dazu malt er das Glück der Naturmenschen aus: wie der Mensch aus der Hand der Natur hervorgeht, so ist er ruhig, unschuldig und glücklich. Und zugleich bahnt er sich hier durch seine Polemik gegen die Ungerechtigkeit des Privateigentums den Übergang zum *contrat social.* Denn nun erscheinen in rascher Aufeinanderfolge seine drei

Hauptschriften: die neue Heloise, worin er die Rechte des Herzens gegen die Unnatur konventioneller Sittlichkeit verficht; der *contrat social*, worin er der französischen Revolution in ihrer zweiten radikaleren Periode das Programm vorzeichnet; und endlich im Jahr 1762 *Émile ou de l'éducation*.

Dieses Buch hat ihm offiziell heftige Verfolgungen und Anfechtungen zugezogen, hauptsächlich wegen des darin verwobenen „Glaubensbekenntnisses eines savoyschen Vikars", in welchem die Grundsätze eines religiös freien Deismus niedergelegt sind, übrigens mit ebenso vielen Ausfällen gegen die materialistische Philosophie seiner Zeit als gegen das positive Christentum. Das Parlament in Paris ließ das Buch öffentlich durch den Henker verbrennen, ebenso seine Vaterstadt Genf, und endlich erfolgte auch die Verdammung der Schrift durch den Erzbischof von Paris. In Neufchatel, wohin er sich unter Friedrichs des Großen Schutz geflüchtet hatte, belästigte ihn das aufgehetzte Volk, und ebensowenig duldete die Berner Regierung auf die Dauer seinen Aufenthalt auf der Petersinsel im Bieler See. So hatte nun auch die Pädagogik ihren Märtyrer.

Wie es aber möglich ist, daß Rousseau, dieser Fanatiker der Natur, als Reformator der Erziehung auftreten konnte oder auch nur wollte, das ist ein Problem und nur zu lösen, wenn wir bedenken, daß er über das gewöhnliche Maß großer Menschen hinaus ein Mann voll der grellsten Widersprüche gewesen ist: genial und eitel, menschenfreundlich und voll tiefen Mißtrauens gegen die Menschen, misanthropisch und weltflüchtig, sinnlich und genußsüchtig, voll gesunder Ideen und zugleich ein krankhaft überspannter Idealist, ein begeisterter Kämpfer für Tugend und Freiheit, für Natur und Wahrheit und daneben selber kein Muster von Tugend, Sklave seiner Leidenschaften und Triebe, vielfach unnatürlich und unwahr gegen sich und andere in Schriften und Handlungen; ein politischer Reformator, der aber aus Mangel an historischem Sinn und Verständnis alles geschichtlich Gewordene umstürzen will und dabei auch das Berechtigtste und Natürlichste vernichtet. Und wenn man sich vollends erinnert, daß er der geschworene Feind aller Kunst und Wissenschaft, Feind aller Bildung und Kultur war und persönlich seine eigenen Kinder ins Findelhaus gebracht hat, um sie nicht erziehen zu müssen, und wenn man ihn von sich selbst sagen hört, daß er zum Erzieher nicht tauge, so werden wir doch recht gespannt sein müssen auf den Inhalt seines pädagogischen Romans, des Emil. Derselbe ist übrigens wesentlich Lehrbuch, erst gegen den Schluß tritt die romanhafte Einkleidung sichtbarer in die Erscheinung. Wir folgen dem Gedankengang des Buches, das chronologisch, aber darum doch nicht streng systematisch verläuft, wie das Rousseau in der Vorrede selbst zugibt: „man wird nicht sowohl eine Abhandlung über Erziehung, als vielmehr die Grillen eines Träumers über Erziehung zu lesen glauben." Dagegen ist er sich des Epochemachenden seiner Gedanken wohl und nach dem oben Gesagten fast über Gebühr bewußt, wenn er sagt: „Mein Gegenstand ist ganz neu, selbst nach dem Buch von Locke, und ich fürchte sehr, er werde es auch noch nach dem meinigen sein. Man kennt die Kinderwelt durchaus nicht; bei den falschen Begriffen, die man von ihr hat, verirrt man sich immer weiter, je weiter man geht; selbst die Vernünftigsten halten sich immer an das, was dem

Mann zu wissen nötig ist, ohne zu bedenken, ob auch die Kinder im stande sind es zu fassen. Sie suchen stets den Mann in dem Kinde und erwägen nicht, was das Kind ist, ehe es ein Mann wird.“ Im Gegensatz zu solchen Verirrungen soll nun seine Aufgabe die sein, der Natur zu folgen, aber nicht wie Comenius der äußeren, sondern der inneren Natur des Kindes: seiner Entwicklung, der menschlichen Natur und dem menschlichen Herzen hat sich der Erzieher anzupassen. Nur dann ist die vorgeschlagene Erziehung überall ausführbar, wo Menschen geboren werden; denn Rousseau will — darin ist er mit Comenius einig — nur Menschen, nicht Franzosen oder Schweizer, nicht Bürgerliche oder Adelige erziehen.

Das erste Buch, in dem Emils Erziehung bis zum Schluß seines ersten Lebensjahrs geschildert wird, beginnt mit dem bekannten Wort: *Tout est bien, sortant des mains de l'auteur des choses; tout dégénère entre les mains de l'homme.* Dieser Satz enthält *in nuce* das Naturevangelium Rousseaus und seine ungünstige Anschauung von der Zivilisation und bildet zugleich den denkbar schroffsten Gegensatz gegen die pietistischen Erziehungsprinzipien und gegen die ganze christliche Lehre von der Erbsünde, die er, der Naturalist, ausdrücklich verwirft und bekämpft. Bei ihm heißt es: die Kinder sind von Natur gut, dort: sie sind von Natur böse, und daraus ergibt sich mit Notwendigkeit eine diametral entgegengesetzte Auffassung von den Aufgaben der Erziehung. Drei Lehrmeister gibt es für den klein und schwach geborenen Menschen: die Natur, die in der inneren Entwicklung unserer Kräfte und Sinne tätig ist, die Dinge d. h. die Erfahrung, die wir über die uns berührenden Gegenstände machen, und die Menschen. Nur die Erziehung durch diese letzteren hängt ganz von uns ab, und daher muß sie sich nach den beiden ersten, vor allem nach der Natur richten. Nun erzieht die Natur Menschen für sich, wir aber erziehen die Kinder gewöhnlich für andere und wirken so der Natur entgegen. Auch bilden wir keine Menschen, sondern nur Bürger; denn beides zugleich kann man nicht sein. Das Ideal einer staatsbürgerlichen, also öffentlichen und gemeinsamen Erziehung haben wir im platonischen Staat. Unsere moderne Erziehung in öffentlichen Anstalten ist ein Mischding voll von Widersprüchen und kann daher nur Doppelwesen bilden. Die wahre Erziehung dagegen ist die dritte, nicht existierende häusliche Erziehung, und das ist die der Natur. Was schreibt sie uns zu tun vor? Sehr viel: wir sollen verhindern, daß etwas geschehe, d. h. wir müssen die von Natur guten Anlagen des Kindes einfach sich selbst entwickeln lassen.

So gilt denn nun sein Kampf unserer in knechtischen Vorurteilen bestehenden Weisheit, unserer in Unterwürfigkeit und Schmiegsamkeit aufgehenden sklavischen, d. i. bürgerlichen Lebensweise. Den bürgerlichen Menschen zwängt man bei seiner Geburt in das Wickelkissen, nach seinem Tod verschließt man ihn in einen Sarg, und solange er die menschliche Gestalt trägt, ist er durch unsere Einrichtungen eingeengt. Ein Beispiel: man sagt, daß viele Hebammen behaupten, durch Drücken des Kopfes neugeborner Kinder ihm eine gefälligere Gestalt geben zu müssen. Unsere Köpfe wären also schlecht nach der Form des Urhebers unseres Daseins (!); man muß sie erst bilden lassen, äußerlich durch die Hebammen, innerlich

durch die Philosophen. Die Karaiben sind doch glücklicher als wir! Und dazu das Wickeln und Einbinden, welch' grausamer Zwang! Das kommt daher — und hier trifft Rousseau einen besonders wunden Fleck der französischen Erziehung seiner und nicht nur seiner Zeit —, daß die Mütter unnatürlich genug ihre Kinder aufs Land zu einer Amme weggeben, die als Mietling möglichst wenig mit ihnen zu schaffen haben will. Und überdies hat so die Mutter die Liebe ihres Kindes mit einer Fremden zu teilen. So sind wir freilich gleich beim ersten Schritt weitab von der Natur; denn keine Mutter, kein Kind! Ebenso töricht ist das andere Extrem, wenn die Mutter ihr Kind zum Abgott macht und es verzärtelt, statt, wie es die Natur selbst vormacht, es abzuhärten. Deswegen ist faktisch nicht die Mutter, sondern von Geburt an der Vater der beste Erzieher. Aber so wenig jene ihr Kind stillen will, so wenig will sich der Vater der Erziehung seiner Kinder annehmen. Und doch entbindet ihn von dieser Pflicht kein Stand, kein Geschäft: „Ich sage es jedem voraus, der ein Herz hat und solche heilige Pflichten verabsäumt, der wird lange Zeit wegen dieser Sünde bittere Tränen vergießen und niemals sich trösten können" — das ruft derselbe Mann den Vätern zu, der seine eigenen Kinder ins Findelhaus weggegeben hat. Und als Schriftsteller übergibt noch einmal derselbe Mann seinen Emil — einem Hofmeister; dies freilich deshalb, weil die Väter ihre Pflicht nicht tun und selber erst zum Erziehen erzogen werden müssen. Und darum konstruiert er sich ein Ideal von einem Hofmeister, der um Lohn nicht zu haben sein darf; er selbst gesteht, in Wirklichkeit nicht dieser Mann zu sein, aber mit der Feder will er es wagen und die Rolle übernehmen. So wird Rousseau der Erzieher Emils in einem noch jugendlichen Alter, damit er, fast selbst noch ein Kind, der Spielkamerad Emils werden kann. Aber auch seinen Zögling wählt er sich aus: Emil soll Franzose, reich, von vornehmer Herkunft sein, eine Waise, da er nur seinem Erzieher gehorchen soll, wohlgestaltet, kräftig und gesund, damit er nichts zu tun bekommt mit der Medizin, dieser unnatürlichsten und lügenhaftesten aller Künste; geistig normal, aber durchaus nichts Besonderes, kein Genie. Und nun sucht sich der Hofmeister eine Amme und zieht zu ihr hinaus in die gute Luft auf das Land; denn die Städte sind ein Abgrund für das Menschengeschlecht.

Hier beginnt gleichzeitig mit der körperlichen Pflege auch alsbald die eigentliche Erziehung, die dem allgemeinen Grundsatz gemäß darin besteht, das Kind an nichts zu gewöhnen als daran, keine Gewohnheit zu haben. Man erziehe es zur Freiheit und zur Herrschaft über alle seine Kräfte, man zeige ihm immer neue, auch unerfreuliche Gegenstände, ekelhafte Tiere, schreckliche Masken u. dgl., brenne vor seinen Ohren Schießgewehre ab, lasse es alles betasten und frühzeitig von dem Raum einen Begriff bekommen. Dem Weinen der Kinder gegenüber sei man vernünftig. Man komme ihren Bedürfnissen entgegen, aber lasse sich durch Schreien nichts abzwingen, sobald sie können, sollen sie sich selber helfen, denn alle menschliche Bosheit kommt von der menschlichen Schwachheit her: kräftigt sie, und sie werden gut; wer alles vermag, wird niemals Böses tun. Im Spielzeug verlangt Rousseau möglichste Einfachheit, damit

sich das Kind nicht von Geburt an an Luxus gewöhne. Auch das Sprechenlernen ist methodisch zu betreiben; doch beeile man sich nicht, sie dazu anzutreiben, die Kinder lernen es noch früh genug und dann deutlicher; vor allem aber sollen sie nur sprechen, was sie verstehen.

Mit dem Sprechen beginnt die zweite Epoche des Lebens vom zweiten bis zum zwölften Jahr, welche Rousseau im zweiten Buch abhandelt. Leiden ist hier das erste, was Emil lernen muß; denn das muß jeder können. Auch nehmen die Kräfte zu, und damit fängt das Kind an seiner selbst bewußt zu werden. Aber man denke doch nicht immer nur an die Zukunft und bringe nicht einer ungewissen Zukunft die Gegenwart zum Opfer, sondern man sei human gegen die Kinder. Liebet sie, ruft er; begünstiget ihre Spiele, ihre Vergnügungen, ihren liebenswürdigen Naturtrieb; im Kind muß man immer das Kind sehen. Wofür man hier vor allem zu sorgen hat, ist, daß die Wünsche nicht weiter gehen als die Kräfte; denn stark ist der, dessen Bedürfnis durch die Kraft überwogen wird; wahrhaft frei ist der, welcher nur will, was er kann, dazu soll man die Kinder erziehen. Dieselben werden ja im allgemeinen nichts begehren, was ihnen unnütz oder schädlich ist; deshalb lasse man sie möglichst tun, was sie wollen; geht das nicht, spricht das Kind unerlaubte Wünsche aus, dann nur nicht verbieten; denn dadurch kommt es in Abhängigkeit von Menschen, in Unfreiheit; vielmehr setze man solchen Wünschen physische Hindernisse entgegen; dingliche Abhängigkeit ist die einzig natürliche; die Erfahrung des Nichtausführenkönnens muß die Stelle des Gesetzes vertreten. Kraft, Notwendigkeit, Ohnmacht, Zwang werden in Emils Wörterbuch auf dieser Stufe einen großen Raum einnehmen, Pflicht und Schuldigkeit, Gehorchen und Befehlen — also sittliche Begriffe existieren zunächst für ihn noch gar nicht; hier gibt es nur eine physische, noch keine sittliche Welt. Vom gleichen Standpunkt aus polemisiert Rousseau gegen Lockes Grundsatz, mit den Kindern frühzeitig zu vernünfteln. Es ist freilich eine der Hauptaufgaben einer guten Erziehung, die Kinder zur Vernunft zu bringen; aber ein Kind durch Vernunft erziehen wollen, heißt beim Ende anfangen. Die Natur will, daß die Kinder Kinder seien, ehe sie Männer werden; drehen wir diese Ordnung um, so werden wir junge Gelehrte und alte Kinder erhalten. Also keine Gründe, sondern die eherne Notwendigkeit des Nichtkönnens; kein Befehl, keine Autorität, sondern eure Stärke müßt ihr der Schwäche des Kindes gegenüberstellen: nur in die Notwendigkeit schickt es sich mit Geduld. Will der Lehrer die Kinder moralisch machen, so muß er sie böse machen, und das ist vom Übel; die ersten Regungen der Natur sind immer richtig, daher will das Kind nie schaden, wiewohl es natürlich viel Unheil anrichten kann; es handelt nie böse. Deshalb sei die erste Erziehung rein negativ, die oberste Regel derselben heiße: die Zeit vertändeln! Das Kind vor Laster und Irrtum bewahren ist genug; daher ist es wohlgetan, gerade das Gegenteil von dem zu tun, was gebräuchlich ist: man übe den Körper, die Organe, die Sinne, die Kräfte des Kindes, aber seinen Geist lasse man unangebaut, so lange es möglich ist. Und nützlich ist diese Methode auch deshalb, weil der Erzieher nur so Gelegenheit hat, den Charakter, der sich frei entfalten kann,

ganz zu durchschauen. Wenn aber Beispiele anderer auf die Kinder verderblich zu wirken drohen — denn ganz ist das nicht fernzuhalten, obgleich es auf dem Land, fern von dem Dienstgesindel und den häßlichen Sitten der Städte eher möglich wäre —, so stelle man ihnen die Leidenschaften als Krankheiten dar; denn von der Sittlichkeit oder Unsittlichkeit menschlicher Handlungen sollen sie noch immer keinen Begriff bekommen. Und ehe man ihnen Pflichten auferlegt, rede man ihnen vorher von ihren Rechten; namentlich bringe man ihnen den Begriff des Eigentums bei, doch lieber durch Erfahrung als durch Belehrung, damit das Kind lerne, wie derselbe zurückweist auf den der Arbeit. Da aber hiemit der Begriff des Vertrags zusammenhängt, so beginnt hier auch Lug und Trug. Dagegen gibt es nur ein Mittel: die Kinder möglichst wenig in den Fall kommen zu lassen zu lügen; denn am Lügen sind stets die Erzieher schuld, wenn sie die Kinder über Geschehenes fragen oder sie Dinge versprechen lassen, die sie nicht halten können. Und nur keine Moralpredigten! nur nicht gar zu früh in die Kirche mit ihnen, denn dort langweilen sie sich nur! nur nicht viel beten, sonst seufzen sie nach der schönen Zeit, wo sie nicht mehr zu beten genötigt sein werden! Auch lasse man die Kinder keine Almosen geben, um sie freigebig und großmütig zu machen; sie haben ja noch kein Eigentum. Die einzige sittliche Unterweisung, die sich für Kinder eignet, heißt: nie jemand Übles tun! denn die Tugend ist etwas Negatives. Doch ist auch dieses Gebot für ein nach Rousseau erzogenes Kind eigentlich nicht nötig, es wird nie in diesen Fall kommen!

Nun erst geht Rousseau zum Unterricht, zum Lernen über. Sehr schwer, meint er, sei es zu unterscheiden, ob Kinder gescheit seien oder nicht; darum behandle man jedes Kind einfach als Kind, niemals als Genie und nie als Trottel. Die Kinder haben in ihrem Geiste nur Bilder, keine Ideen, daher behalten sie von diesen nur die Worte; unfähig zu urteilen haben sie eigentlich auch kein Gedächtnis. Deshalb lehren die meisten Lehrer die Kinder nur Worte und noch einmal Worte und immer nur Worte, indem sie mit dem Sprachstudium beginnen; und doch kann kein Kind vor dem 12. bis 15. Jahre mehr als eine d. h. seine Muttersprache wirklich lernen; denn die verschiedenen Sprachen geben den Ideen auch verschiedenartiges Gepräge, und jene kann sich nur aneignen, wer sich auch die verschieden nüancierten Ideen aneignen und sie miteinander vergleichen kann, also das Kind nicht; es spricht in allen Sprachen französisch oder deutsch d. h. seine Muttersprache. Und vollends latein oder griechisch reden — das ist nichts als ein „französisches Gespräch in lateinischen Worten führen oder, wenn sie vorgeschritten sind, in Prosa ciceronianische Redensarten, in Versen Virgilische Bruchstücke zusammenkoppeln". Ebenso ist es mit dem Geographieunterricht, der gleichfalls nur in Namen besteht, mit dem Geschichtsunterricht, in dem den Kindern doch der Kausalzusammenhang der Ereignisse nicht zum Verständnis gebracht werden kann. Und so erklärt sich Rousseau auch gegen das Auswendiglernen von Fabeln, die Erwachsene belehren können, aber von Kindern stets falsch verstanden werden. Endlich sogar auch — ja es ist wirklich so — gegen das Lesenlernen. Kaum dürfte Emil, meint er, in seinem 12. Jahre wissen,

was ein Buch ist; denn Lesen ist die Geißel der Kindheit. Da aber das eigene Interesse die einzige große Triebfeder ist, die zum Ziel führt, muß der Erzieher dem Kind ein solches unmittelbares Interesse am Lesenkönnen einflößen und ihm die Nützlichkeit desselben *ad oculos* demonstrieren; dann hofft Rousseau, werde Emil faktisch doch vor dem 10. Jahr lesen und schreiben können, gerade weil und wenn es nicht darauf ankommt, ob er es vor dem fünfzehnten kann.

Aber was soll denn dann, wenn alles das im Unterricht wegfällt, der Erzieher mit dem Knaben anfangen? Um seinen Verstand zu üben, übe man vor allem den Körper und mache ihn kräftig, so wird der Junge weise. Er muß gewandt werden wie ein Wilder, bei dem Kraft und Vernunft in der Freiheit in gleichem Maße wachsen. Da liegen freilich Schwierigkeiten für den Erzieher, der alles ohne Vorschriften durch Nichtstun erreichen soll und unter dem Schein der Freiheit den Zögling doch keinen Schritt tun lassen darf, den er nicht vorausgesehen. Worin bestehen nun jene körperlichen Übungen? Zunächst schaffe man den Gliedern Platz sich zu bewegen, daher sei die Kleidung praktisch und frei; man gewöhne den Knaben an Kälte und Wärme; man sorge für viel Schlaf, aber das Bett sei nicht weich; man lasse ihn schwimmen und fürchte sich nicht vor dem Ertrinken. Und dann vor allem Übung der Sinne, die man für gewöhnlich am meisten vernachlässigt: meßt, berechnet, wägt, vergleicht! Auch das Gefühl, das bei Blinden so fein ausgebildet ist, übe man durch Spiele im dunkeln Zimmer; die Hand lerne tasten, der Fuß dagegen verlerne es und werde hart durch Barfußgehen. Das Gesicht schärfe man durch Schätzen von Entfernungen, durch Messen, durch Zeichnen nach der Natur und endlich durch Unterricht in der Geometrie, der aber von der Anschauung ausgehen muß: Figuren, keine Beweise! Dem Gehör entspricht die Stimme; deklamieren soll der Zögling nicht, aber singen, einfache Melodien, ohne Pathos und Affektation. Beim Geschmack redet Rousseau von der Nahrung: nur naturgemäß! ist auch hier die Losung; vor dem Gewöhnlichsten, Brot und Wasser, hat niemand Ekel; ist die Nahrung einfach, so wird das Kind auch nie zu viel essen, soviel es auch auf das Essen hält und natürlicherweise ein Recht hat, viel darauf zu halten.

Vom 12. bis 15. Jahr handelt das dritte Buch. Das ist die Zeit, wo der Mensch mehr Kraft hat als Begierden: diesen Überschuß an Kraft soll er zum Erwerben von Kenntnissen benützen. Das also ist die Zeit des Lernens. Dabei leitet die Neugierde: worauf sie sich richtet, darauf hat sich der Unterricht zu erstrecken. Macht man den Zögling auf die Erscheinungen der Natur aufmerksam, so wird man ihn dadurch rasch auch wißbegierig machen. Aber zur Befriedigung dieses Triebes nur immer die Gegenstände selbst, Sachen, die er sehen kann, keine Mitteilung von Lehrsätzen, die er auf eure Autorität hin glauben muß! Die Astronomie knüpfe man an das Erlebnis eines Sonnenuntergangs an, dessen Schönheit der Knabe doch noch nicht empfindet; die Geographie soll von der Stadt, vom Landhaus des Vaters ausgehen, also zuerst Heimatkunde sein; Emil soll keine Karte auswendig kennen, aber eine ver-

fertigen! Ebenso weiß er in der Physik nichts von künstlichen Instrumenten, er macht sich selbst welche; und bei den allgemeinen Naturgesetzen beginne man mit den am meisten in die Sinne fallenden Erscheinungen. Immer aber lasse man den Knaben nur das tun, wovon er den Nutzen einsieht, nur das lernen, was seinem Alter von Nutzen ist. „Wozu ist das gut? das wird von nun an das heilige, das entscheidende Wort zwischen ihm und mir bei allen Handlungen unseres Lebens sein." Also lehre man ihn nie, was er erst als Mann, sondern nur was er schon jetzt selber brauchen kann; denn unser eigentlicher Lehrmeister ist die eigene Erfahrung! Was das Kind nicht wissen will, braucht man ihm auch nicht zu sagen. Sachen! Sachen! ruft er, nur keine Bücher, oder höchstens eines, das lange Zeit die einzige Bibliothek Emils ausmachen wird: es ist Robinson Crusoë, bekanntlich 1719 erschienen und in der Tat ein Vorläufer der Rousseauschen Ideen, ein Buch zuerst für Erwachsene bestimmt, durch Rousseau aber eine Jugendschrift geworden, und als solche hat es sich ja auch erhalten bis zum heutigen Tag. Indem aber Emil auch praktisch zum Robinson werden soll, indem man ihn alle Handwerke nacherfinden, alle Werkstätten besuchen läßt, wird er auch auf die Standesunterschiede aufmerksam. In diesem Zusammenhang verlangt Rousseau, der als ein wahrer Prophet die nahenden Stürme, „ein Jahrhundert der Revolutionen", kommen sieht, daß Emil auch wirklich ein Handwerk, am liebsten das des Tischlers lerne, vor allem um die Vorurteile dagegen gründlich abzutun, eventuell aber auch, um in der kommenden Revolutionszeit dadurch sein Leben fristen zu können.

In dieser Zeit geht aber Emil doch allmählich über die bloß sinnlichen Eindrücke hinaus zum Urteilen und bekommt Ideen und Begriffe. Wilde urteilen nicht und sind deshalb frei von allem Irrtum; Emil, der in Städten leben soll, muß urteilen, also muß er auch richtig urteilen lernen, sonst ist er dem Irrtum ausgesetzt. Und auch moralisch kommt jetzt die gefährliche Periode der Pubertät, vom 16. Jahre bis zur Verheiratung; von dieser Zeit handelt das vierte Buch. Die Leidenschaften erwachen, deren letzte Quelle die Selbstliebe ist; deshalb muß hier die moralische Erziehung beginnen. Von Moral weiß Emil noch kein Wort. Jetzt lehre man ihn sich und die Menschen und sein Verhältnis zu ihnen kennen und pflege das Mitleid und die Achtung für und vor allen Menschen. Erwacht die sexuelle Neugier, so gebe man wahre und einfache Antworten, suche aber retardierend zu wirken. Am besten lernt der Knabe die Menschen in der Geschichte kennen, wo sie handeln, nicht in der Gesellschaft, wo sie nur sprechen und ihre Handlungen maskieren; allein darum doch keine Beurteilung seitens des Lehrers in der Geschichte: er gebe Tatsachen und nur Tatsachen, beurteilen lasse er ihn diese selbst. Aber „die Geschichte der Neuzeit lasse er auf sich beruhen, nicht allein weil sie keine Physiognomie mehr hat und weil die Menschen unserer Zeit einander alle gleich sind, sondern auch weil unsere Geschichtschreiber einzig darauf aus sind zu brillieren." Von den Alten empfiehlt er, wie Montaigne vor allem Plutarch, da man aus Lebensbeschreibungen den Menschen am besten kennen lernt. Hieher gehören dann auch die früher

verworfenen Fabeln, die uns auf unsere Fehler aufmerksam machen können; und hieher endlich auch der religiöse Unterricht. Im 15. Jahr weiß Emil noch nicht, ob er eine Seele hat, und vielleicht ist es im achtzehnten noch zu früh, ihn darüber zu belehren. „Wenn ich die Dummheit symbolisch darzustellen hätte," sagt er, „die unsere Galle erregen kann, so würde ich einen Pedanten malen, welcher die Kinder aus dem Katechismus unterrichtet." Der Glaube der meisten Menschen ist Sache der Geographie; es kommt darauf an, ob wir in Mekka oder in Rom geboren werden. Mit Entschiedenheit spricht er sich dagegen aus, Kindern Wahrheiten mitzuteilen, die sie noch nicht fassen können; die korrupten Vorstellungen von Gott, die das Kind aufnimmt, wirken noch im Alter schädlich nach. Emil soll daher weder dieser noch jener Religionspartei zugeführt, sondern nur befähigt werden, diejenige zu wählen, auf welche er kommen muß, wenn er seine Vernunft am zweckmäßigsten anwendet. Und nun folgt „das Glaubensbekenntnis des savoyschen Vikars", von dem schon oben die Rede war, als Muster, in welchem Sinn der Erzieher mit seinem Zögling über Religion reden soll: es ist keine positive, sondern die deistische oder natürliche Religion, zu der sich Rousseau hier bekennt.

Inzwischen aber ist Emil der Freund des Erziehers geworden, denn er ist zum Manne herangereift; trotzdem — oder eben darum — soll ihm der Erzieher noch zur Seite bleiben, denn nun hat er die Verheiratung des Zöglings herbeizuführen. Dazu muß der Jüngling in die Welt eintreten und in ihr seinen Geschmack bilden, d. h. lernen, was der Mehrzahl gefällt, was nicht. Und dazu wird er nun unter die Menschen, auf ein Jahr nach Paris geschickt, an den Ort — des schlechten Geschmacks, der ihn zum Nachdenken führen wird. Dagegen lernt man an den Schriften der Alten, die der Natur noch näher standen, den Sinn für das einfach Schöne, den guten Geschmack. Wie richtig dabei Rousseau empfindet und urteilt, zeigt der eine Satz: „Hingerissen von der männlichen Beredsamkeit des Demosthenes wird Emil sagen: das ist ein Redner, dagegen wenn er den Cicero liest: das ist ein Advokat."

Und nun auch ein Wort von Sophie, dem für Emil bestimmten Weibe, das alle die Eigenschaften haben soll, die das Wesen ihrer Gattung, ihres Geschlechts fordert. Von ihr handelt das fünfte Buch, das somit die Gedanken Rousseaus über weibliche Erziehung enthält. Auch Sophie soll naturgemäß erzogen werden, also kräftig, aber als Weib zugleich auch anmutig; denn das Weib ist vor allem dazu geschaffen, dem Mann zu gefallen; darum ist ihre Erziehung von der des Mannes notwendig verschieden. Die Mädchen sind gefallsüchtig, sie lieben den Putz; deshalb spielen sie mit Puppen und beschäftigen sich mit ihrem Anzug, und daher lernen sie zunächst mit Vorliebe die Nadel führen; mit weiblichen Handarbeiten ist also zu beginnen. Das führt von selbst auf das Zeichnen und weiterhin wohl auch zum Schreiben, während frühzeitiges Lesen für Mädchen keinen Nutzen hat. Dem Spiel soll man sich die Mädchen nicht zu ungestüm hingeben lassen. Dieser Zwang bewirkt eine Fügsamkeit, welche die Frauen ihr ganzes Leben hindurch nötig haben, weil sie jederzeit entweder dem Mann oder dem Urteil der Leute unter-

worfen sind. Darum ist auch die erste und wichtigste Tugend des Weibes die Sanftmut. Wenn der Knabe bei allem fragt: wozu ist das gut? so muß von dem Mädchen gefragt werden: wie wird man das aufnehmen? Dort handelt es sich um das Nützliche, hier um das Angenehm-Gefallende. Auch die weibliche Lust am Schwatzen muß man benützen: weil es ihnen Vergnügen macht und ihre Eitelkeit befriedigt, kann man mit den Mädchen davon reden, auf welche Eigenschaften die Männer den meisten Wert legen und worin der Ruhm und das Glück einer ehrbaren Frau besteht. Weil ihre Sittlichkeit von der öffentlichen Meinung abhängig ist, ist auch ihr Glaube an eine Autorität gebunden: jede Frau soll die Religion ihrer Mutter, ihres Mannes haben. Richtige Begriffe über diese Dinge wird sie sich doch nicht machen, also begnüge man sich mit der einfachen Mitteilung dessen, was zu glauben ist. Aus dieser religiösen Erziehung heraus erwacht dann das innere Gefühl, das der Meinung der Welt ergänzend und sie korrigierend zur Seite tritt, und als Schiedsrichterin über beiden steht die Vernunft, die sich bei Frauen mehr instinktiv als Takt zeigt. Aber die Frau beobachtet auch, und so bildet sie sich eine Experimentalsittenlehre, darum ist die Welt das Buch der Frau. Deshalb verlangt Rousseau im Gegensatz zu der in Frankreich üblichen Klostererziehung der Töchter, daß man sie frühe in die Welt einführe, damit sie dieselbe in ihrer wahren Gestalt kennen lernen. Doch bei alledem nicht lange und viel predigen; denn das Moralisieren ist bei Mädchen wie bei Knaben der Tod aller guten Erziehung; ihre Pflichten müssen ihnen selbst einleuchten als die Quelle ihres Wohlbefindens und Glückes, als die Grundlage ihrer Rechte. Ist es denn etwas so Peinliches zu lieben, um wieder geliebt zu werden? sich liebenswürdig zu machen, um glücklich zu sein? sich achtungswert zu halten, um Gehorsam zu finden? sich selbst zu achten, damit man von anderen geachtet werde? Macht also die Frau den Wert der Tugend empfinden, und ihr werdet ihr dadurch Liebe zu derselben einflößen; zeigt ihr einen rechtschaffenen Mann von Verdienst und überzeugt sie, daß ein solcher allein die Frau glücklich machen kann, so wird die Liebe für sie der stärkste Antrieb zur Tugend werden! In diesem Sinn und Geist ist Sophie erzogen — ein Weib, kein Naturwunder. Wie aber Sophie Emils Frau wird, das ist Sache des Romans, nicht der Pädagogik. Übrigens bleibt der Erzieher auch noch während der ersten Zeit der Ehe der Mentor Emils, bis dieser ihm eines Tages sagt: Sie haben Ihr Werk vollendet, ich möchte Ihnen nacheifern, d. h. Emil wird Vater, und er ist ja nun so erzogen, daß er die heilige und schöne Pflicht, seinen Sohn zu erziehen, keinem andern überläßt. Damit ist die Hofmeistererziehung gerechtfertigt: sie diente nur dazu, sich selbst überflüssig zu machen, indem sie Väter erzog, die ihre Kinder selber erziehen können und es auch wollen.

Ich bin bei Rousseau ausführlich gewesen, vielleicht zu ausführlich für die Zwecke dieser Darstellung. Allein ich sehe in ihm eine Art Knotenpunkt der ganzen Entwicklung: Rousseau ist der Anfänger einer neuen Zeit, was hinter ihm liegt, ist damit abgetan, das Neue vor ihm ist nur Vorbereitung, es sind nur Vorläufer auf ihn hin; wir aber stehen auch heute noch inmitten der von ihm ausgehenden Bewegung, die noch nicht

abgelaufen und zum Abschluß gekommen ist. Wie wir seit Rousseau zur Natur überhaupt eine andere Stellung einnehmen und das moderne Naturgefühl ganz direkt auf ihn zurückzuführen ist, so ist dadurch auch unser Verhältnis zur Kinderwelt und zur Kindesnatur und nicht zum wenigsten auch zum Kindheitszeitalter der Menschheit, zu den Alten, den Griechen ein wesentlich anderes geworden; der Gegensatz von naiv und sentimentalisch weist auf ihn zurück, und dieser Gegensatz macht unsere Zeit seit mehr als hundert Jahren mit Bewußtsein zur modernen Zeit. Aber wenn man das auch als unbestritten voranstellt, so bleibt darum doch die Möglichkeit abweichender Urteile über das merkwürdige Buch. Auch deshalb glaubte ich so ausführlich und im engsten Anschluß an den Gang und vielfach sogar an den Wortlaut des Rousseauschen Buches davon reden zu sollen. Denn in der Tat ist noch selten so verschieden über ein Werk geurteilt worden, wie über den Emil: natürlich, weil selten in einem Buch so viel Gutes und Richtiges mit soviel Halbwahrem und ganz Verfehltem vermischt ist wie hier. Denn wie der Mann, so ist auch sein Buch voll von Widersprüchen. Dieselben springen jedem Leser sofort in die Augen; uns interessieren sie nicht im einzelnen, aber über den Standpunkt im ganzen ist ein Wort zu sagen. Rousseau hat, wie schon erwähnt, Montaigne und ganz besonders Locke vielfach benützt, er steht geradezu auf ihren Schultern. Allein keiner vor ihm hat so prinzipiell wie er seinen Standpunkt eingenommen, es ist der der Natur und der Freiheit. Gegen alle Unnatur tritt er ein für die Natur des Kindes, die er mit psychologischer Feinfühligkeit erkannt hat und anerkannt und geschützt wissen will: im Kind das Kind zu sehen und zu respektieren, das war ein ganz Neues und ein ganz Großes. Und eben daher auch sein Eintreten für die Freiheit gegenüber allem unnatürlichen Zwang, mit dem bis dahin die Erziehung so gewalttätig operiert hatte. Daß das gesunde Erziehungsprinzipien sind, wer dürfte es bestreiten? Und ebenso sicher ist, daß Rousseau daraus eine Reihe der unanfechtbarsten Konsequenzen gezogen hat. Sein Eifern gegen die Herzlosigkeit vieler Eltern, für die Notwendigkeit einer Erziehung und Gewöhnung von Geburt an, einer Bildung der Sinne und durch Sachen, seine Forderung der Liebe zum Kind als solchem und des psychologischen Verständnisses für die Entwicklung seiner Natur, sein Kampf gegen die schlechten Erziehungsweisen seiner Zeit und gegen die Verbildung insbesondere — das sind lauter Dinge, die in unser Bewußtsein übergegangen sind, so sehr, daß wir kaum mehr begreifen, wie sie je haben mißachtet werden können. Daher sind wir geneigt, heute vieles für selbstverständlich zu halten und haben Mühe, den Jubel, den Enthusiasmus zu begreifen damals, als Rousseau mit seinem Emil auftrat und durch denselben der unterdrückten Natur zu ihrem Recht verhalf.

Aber das Bild hat auch seine Kehrseite. Da ist zunächst der Fanatismus, mit dem Rousseau seine Forderungen geltend macht und idealistisch überspannt; freilich beruht gerade darauf ihre große Wirksamkeit, darin lag das Zündende derselben; allein so wirksam Illusionen sein können, Illusionen bleiben es doch. Fanatisch ist vor allem die Überspannung der Natürlichkeit, wenn er statt eines natürlichen Menschen inmitten der

heutigen Kulturwelt seinen Zögling zu einem Naturmenschen, einem Wilden machen möchte, der darum zunächst aus jedem Zusammenhang mit der Gesellschaft herausgerissen werden muß. Und das hat bei ihm einen allgemeineren und tieferen Grund: — es ist sein Mangel an historischem Sinn, der Grundfehler wie im *contrat social* so auch im Emil. Das historisch Gewordene ist doch sicherlich nicht lediglich Unnatur, sondern vielfach ein ganz natürlich und naturgemäß so Gewordenes, das darum als berechtigt und mit der Menschennatur harmonierend anerkannt werden muß. Und wie kommt es denn, diese Frage drängt sich sofort auf, daß die Menschen, wenn sie beisammen sind, daß die menschliche Gesellschaft als solche schlecht, jeder einzelne an sich aber gut sein soll? Der Optimismus gibt offenbar dem Einzelnen zu viel, um dem Ganzen gegenüber in einen ebenso extremen und mit der optimistischen Voraussetzung im Widerspruch stehenden Pessimismus umzuschlagen. Und ähnlich verhält es sich mit dem Dogma von der menschlichen Gleichheit: auch innerhalb der Gesellschaft ist dieselbe möglich als Gleichheit vor dem Gesetz, und gerade der Natur gegenüber besteht sie nicht; aus ihrer Hand gehen wir nicht gleich, sondern im höchsten Grade verschieden hervor, unsere Anlagen sind von Natur ungleich, wir sind alle irgendwie „erblich belastet". In diesem Gleichheitsgedanken Rousseaus zeigt sich freilich nur der allgemein französische Glaube an die Allgewalt des Machenkönnens: was Helvetius für Sitte und Sittlichkeit vom Staat, das erwartet Rousseau für jeden Einzelnen von der Erziehung: daß sie aus ihm machen kann, was sie will; und natürlicherweise haben namentlich viele Lehrer diese ihrer Eitelkeit schmeichelnde Anschauung akzeptiert. Weil aber Rousseau die natürliche Ungleichheit verkennt, so wird seine Erziehungsweise im flagrantesten Widerspruch mit seinem Prinzip eine völlig unnatürliche und unfreie. Emil darf sich nicht natürlich, nicht frei aus sich heraus entwickeln, sondern recht künstlich, recht absichtlich wird alles auf seine „natürliche" Entwicklung hin berechnet und angelegt; beständig steht der Hofmeister hinter den Kulissen und macht Emil durch seine Veranstaltungen zu einer unnatürlichen Gliederpuppe, die er am Fädchen springen läßt, zu einem ganz manirierten Kunstprodukt. So ist der Erzieher alles, weil er alles tut und der Natur gar nichts überläßt. Umgekehrt aber ist der Erzieher für sich selbst nichts, sondern wird dem Zögling völlig geopfert, geht ganz in diesem auf: wer ist aber mehr wert, der fertige Mann oder das noch unfertige Kind, aus dem doch nur vielleicht ein Mann wird? Dem Erzieher weiter alle Schuld am Bösen des Zöglings zuzuschreiben, — soviel Wahrheit auch z. B. in dem über die Lüge Gesagten steckt — und diesen Zögling ohne Tugend und Moral durch Selbstliebe und durch den Hinweis auf den Nutzen der Tugend zum Guten erziehen zu wollen, das ist eine Übertreibung, gegen welche die Betonung des natürlichen Gefühls für die Tugend nicht aufzukommen vermag. Vollends aber erscheint der Satz, man solle das Kind ohne Vernunft zur Vernunft erziehen, noch weit bedenklicher als Lockes allzufrühes Operieren mit Vernunftgründen, wogegen er sich richtet. Und überspannt ist endlich auch die Forderung der Freiheit, wenn sie zur Ablehnung aller menschlichen Abhängigkeit, alles Be-

fehlens und Gehorchens wird, da doch nur der der Freiheit würdig und fähig ist, der zuvor gelernt hat zu gehorchen.

Die pädagogische Literatur über Rousseau ist sehr groß. Einiges davon findet man verzeichnet in Schmids Enzyklopädie und in seiner Gesch. der Erziehung Bd. 4, 1, auch in Reins Handbuch Bd. 6. Ich verweise lieber einzig nur auf Rousseau selbst und seinen *Émile ou de l'éducation*.

4. Die Wirkung des Emil war eine ganz ungeheure: die Autoritäten antworteten darauf, wie schon erwähnt, mit Scheiterhaufen, Verbannung und Verdammung, die übrige Welt war begeistert. In Frankreich wollte alles *à la* Emil erziehen, Frauen vor allem griffen entzückt und inspiriert von dieser hinreißenden Sprache des Gefühls zur Feder, um ihre Gedanken über Erziehung niederzuschreiben und ihre Übereinstimmung mit Rousseau auszusprechen. Aber Frankreich hatte in diesem Augenblick keine Zeit praktisch auszuführen und zu verwirklichen, wofür es schwärmte: der Emil wirkte in der Praxis nicht, weil der *Contrat social* zu gewaltig wirkte; statt auf dem Gebiete der Erziehung wurden Rousseaus Ideen wirksam im Staat, die Revolution kam. Unter ihren Führern steht Rousseau oben an; aber sie fand kein rousseauisch erzogenes Geschlecht. Der Jesuitenorden, der bis dahin die Erziehung in Frankreich in Händen gehabt hatte, war schon aufgehoben, und die Revolution beseitigte auch auf dem Gebiet der Erziehung vollends das bestehende Alte: allein damit war noch keine neue Schule geschaffen, und nur allzu rasch trat gerade hier die Reaktion ein, das Alte war wieder da, die Jesuiten kehrten zurück. Doch täte man den Männern der französischen Revolution unrecht, wollte man nicht anerkennen, daß sie ihre Pflicht nach dieser Richtung hin gar wohl erkannten und die Ideen einer rein weltlichen Nationalerziehung, wie sie schon früher La Chalotais, freilich noch in recht unvollkommener Form, entwickelt hatte, auch ihrerseits ins Auge faßten. Die Konstitution von 1791 enthielt den Artikel: „Es soll ein öffentlicher Unterricht geschaffen und eingerichtet werden, gemeinsam für alle Bürger, unentgeltlich für die allen Menschen unerläßlichen Unterrichtsgegenstände; die dafür bestimmten Anstalten sollen in einer der Einteilung des Königreichs entsprechenden Anordnung stufenmäßig verteilt werden." Und für die Gesetzgebende Versammlung hat kein Geringerer als Condorcet (1743—1794) einen Entwurf ausgearbeitet, in dem er die völlige Gleichheit der Bildung oder doch der Bildungsmöglichkeit für alle, ein durch Gesetze über Sonntagsruhe nicht gehemmtes wohlorganisiertes Fortbildungsschulwesen für Erwachsene und die völlige Unabhängigkeit des gesamten Unterrichts von Kirche und Staat forderte. Denn die Aufsicht über das Ganze, über die *écoles primaires* in jeder Gemeinde, die *écoles secondaires* in jeder Stadt, die *instituts* in jedem Departement und die an die Stelle der Universitäten tretenden *Lycées*, neun im ganzen Land, sollte die auch vom Staat völlig unabhängige *Société nationale des sciences et des arts* übernehmen, und zugleich dafür sorgen, daß auf jeder nächst höheren Stufe die Lehrer für die vorangehende ausgebildet werden. Allein zur Ausführung wurde diesen rasch aufeinanderfolgenden Regierungen und Staatsformen keine Zeit gelassen, und so ist auch der bedeutsame Entwurf Condorcets schätzbares Material geblieben. Übrigens hat dieser auch noch in seiner *Esquisse d'un*

tableau historique des progrès de l'esprit humain auf die Wichtigkeit des Unterrichts hingewiesen und namentlich auf ihn als das Mittel allgemeiner, gleicher Bildung der Menschen seine sozialistischen Zukunftshoffnungen gestellt. Daß er zugleich in der Vergangenheit bei den Griechen etwas wie die Verwirklichung eines idealen Bildungszustands fand, mag bei diesem Mann der exakten Wissenschaft noch besonders hervorgehoben werden. Immerhin ist die *école polytechnique* eine Schöpfung der Revolution und vorbildlich geworden für alle ähnlichen Schulen. Auch Napoleons I. *lycée* trug ursprünglich ein stark realistisches Gepräge, kehrte aber in der Zeit des cäsaristischen Empire bald genug wieder zum klassischen Typus zurück.

Nachhaltiger und praktischer, wenn man so sagen will, war der Einfluß der Rousseauschen Pädagogik auf Deutschland. Hier traf er zunächst schon einen wohlvorbereiteten Boden. Der Pietismus hatte den Realismus in die Schule eingeführt und ihm sogar eine besondere Heimstätte bereitet. Allein noch eine weit kräftigere Unterstützung fand dieser bei der Richtung, die mit dem Pietismus von Haus aus verwandt, demselben aber rasch genug feindlich entgegengetreten war und ihn das ganze 18. Jahrhundert hindurch in den Hintergrund drängte, bei der Aufklärung. Anknüpfend an die Philosophie von Leibniz und in ihrem Kampf gegen das positive Christentum und die geoffenbarte Religion beeinflußt von den englischen Deisten und Sensualisten, denen sie obwohl rationalistisch doch manche empiristischen Zusätze in ihrer Denkweise verdankte, hatte sie ihren Hauptvertreter in Christian Wolf, dessen persönliches Schicksal oben schon als typisch bezeichnet worden ist für die Sache, die er vertrat. Unter Friedrich Wilhelm I. auf die Denunziation der Pietisten aus Halle und dem preußischen Staate überhaupt brutal ausgewiesen, kehrte er unter Friedrich dem Großen sofort wieder dorthin zurück und machte nun gerade an diesem alten Hochsitz des Pietismus die Aufklärung zur herrschenden Macht. Er selbst aber wurde durch die seichte Klarheit und die pedantisch strenge Schulform seines Systems recht eigentlich der Erzieher des deutschen Volkes zur Philosophie. Allein möglich war dieser Sieg doch nur dadurch, daß in Friedrich II. der König der Aufklärung den preußischen Thron bestieg, der allerdings neben Wolf vor allem in den französischen Enzyklopädisten Lehrer, Freunde und Gesinnungsgenossen fand, dabei aber doch als die Verkörperung des deutschen Geistes jener Periode gewaltig auf das geistige Leben der Nation wirkte und durch seinen Satz, daß in seinen Landen jeder nach seiner Façon selig werden könne, sich mit den feinsten und freiesten Geistern seiner Zeit, vor allem mit dem Dichter des Nathan begegnete. Was Friedrich für die Schulen seines Landes getan hat, werden wir später kennen lernen; hier interessiert uns nur die allgemeine geistige Richtung, deren Vertreter er war. Inhaltlich aber heben wir an ihr in diesem Zusammenhang vor allem den Zug zum praktisch Brauchbaren und Nützlichen hervor, der wie in ihrer Moral und in ihrer ausschließlich teleologischen Naturbetrachtung so auch in ihrer Pädagogik sich geltend machte und die schon vorhandene Neigung dazu mächtig verstärkte.

Diese beiden Strömungen — die deutsche Aufklärung und der von Rousseau ausgehende Sturm und Drang — trafen nun alsbald zusammen.

Zunächst zwei Gegensätze, wie sie scheinbar schroffer nicht gedacht werden konnten: dort die Herrschaft des Verstandes, des klaren, planen Denkens, des alles Beweisen- und Begreifenwollens und im Zusammenhang damit die größte Nüchternheit und Schwunglosigkeit, ja vielfach geradezu Trivialität in der Auffassung und Beurteilung der Dinge, eine derb realistische Lebenshaltung, ein zopfiges Festhalten an veralteten Formen und Sitten und ein Streben nach individueller Vollkommenheit und Glückseligkeit, das alles auf seinen Beitrag dazu hin ansah und darnach den Wert der ganzen Welt recht klein menschlich abschätzte; und auf der anderen Seite das Gefühl und das Herz mit seinen Forderungen und Ansprüchen, eine feine ästhetische Betrachtung von Welt und Leben, und ein Durst und Drang nach Ungebundenheit und Freiheit, ein sich Auslebenwollen um jeden Preis und unbekümmert um jede Schranke, und endlich ein sich selbstvergessender Idealismus der begeisterten oder genialen Persönlichkeit und daraus hervorgehend ein Pessimismus, der mit dem Bildungsdünkel der Aufklärung und ihrer Freude, „wie wir es doch so herrlich weit gebracht," aufs schroffste kontrastierte. Aber neben und hinter dem allem doch auch wieder recht viel Gemeinsames. Schon im Pietismus, dieser Vorfrucht der Aufklärung, hatte sich das Glückseligkeitsstreben als Folge einer gefühlsmäßigeren Auffassung der Religion im Gegensatz zu dem Intellektualismus einer rein verstandesmäßigen Orthodoxie ergeben. Dieses Glückseligkeitsstreben steht im Zentrum der aufklärerischen Lebensauffassung und führt auch hier mit Notwendigkeit über das rein Verstandesmäßige hinaus zu einer Anerkennung und Pflege des Gefühls, die sich bis zur Sentimentalität steigert und als enthusiastischer Freundschaftskult, z. B. in den Briefen jener Zeit, oft geradezu widerlich in die Erscheinung tritt. Nehmen wir dazu noch die gemeinsamen Züge des optimistischen Glaubens an die Güte der menschlichen Natur, der Freiheit des Denkens gegenüber den Dogmen der positiven Religion und des Mangels an historischem Sinn in beiden Richtungen, so wird uns die Möglichkeit einer Vereinigung dieser zwei Strömungen doch von vorneherein einleuchten. Weil man das verkannte, hat sich neuerdings die Anschauung verbreitet, als ob die Philanthropinisten, welche lange Zeit als Anhänger Rousseaus in Deutschland auf dem Gebiete der Pädagogik gegolten hatten, dies nicht, jedenfalls nicht in dem bisher angenommenen Maße gewesen seien; man entdeckte bei ihnen soviele rationalistische Züge, daß man sie ganz von Rousseau loslösen zu müssen glaubte. Und so haben dann die einen sie und speziell Basedow lieber mit Locke und Comenius oder mit den Anfängern des Neuhumanismus zusammengestellt, andere gar an den vielfach überschätzten La Chalotais und seinen *Essai d'éducation nationale* gedacht, der im Jahre 1763 erschienen ist und für staatliche Schulen eintrat, — nur um die Abhängigkeit von Rousseau leugnen zu können. Gegen solche Anfechtungen hat Gößgen, namentlich durch Vergleichung der ersten und zweiten Auflage von Basedows praktischer Philosophie (1758 und 1777), die Berechtigung der früheren Auffassung so evident erwiesen, daß man trotz des Widerspruchs namentlich von H. Schiller wohl wieder allgemein zu derselben wird zurückkehren und den Philantropinismus doch als diejenige Form der

Rousseauschen Pädagogik wird ansehen müssen, die dieselbe in Deutschland in ihrer Anwendung auf Schulen und Erziehungsanstalten unter den Händen eines ursprünglich enragierten Rationalisten angenommen hat. Daß sie dabei eine von der ursprünglichen Gestalt im Emil vielfach abweichende werden mußte, liegt auf der Hand; allein Abweichungen weisen nicht notwendig auf Unabhängigkeit hin, wenn sie sich nur wirklich als Abweichungen erklären und begreifen lassen; und das ist hier der Fall.

Also wir bleiben dabei: unter Rousseaus Einfluß entstand der Philanthropinismus in Deutschland; Basedow ist sein Urheber und klassischer Vertreter. Seine Persönlichkeit ist uns aus der wunderbar plastischen Schilderung Goethes in „Dichtung und Wahrheit“ bekannt. Um aber sein Auftreten als eines pädagogischen Reformers zu verstehen, ist auch sein Lebensgang mit heranzuziehen. Johann Bernhard Basedow ist 1723 geboren als der Sohn eines Perückenmachers in Hamburg; er scheint von väterlicher und mütterlicher Seite her erblich belastet gewesen zu sein, was manche peinliche Sonderbarkeit seines Wesens und seines Gebarens erklären würde. Der Vater tat ihn zuerst zu einem Landphysikus in Dienst, ließ ihn aber später doch studieren, und zwar Theologie in Leipzig. Schon hier schlug er, der in Hamburg Reimarus zum Lehrer gehabt hatte, sich auf die Seite des Rationalismus. Allein ehe er mit dem ohnedies desultorisch betriebenen Studium zu Ende war, mußte er in Holstein als Hofmeister in einem adeligen Hause sein Brot verdienen. Alsbald begann er mit pädagogischen Neuerungen, indem er den Knaben das Latein auf eine neue leichtere Weise beizubringen suchte, die er 1749 in den *Epistolae ad Michaelem Richeium* der Öffentlichkeit nicht vorenthalten zu dürfen glaubte. Ihnen folgte 1752 die *„Inusitata et optima honestioris iuventutis erudiendae methodus,“* worin gewisse Übelstände der bisherigen Schulpraxis, namentlich des grammatikalischen Lateinunterrichts, aufgezeigt und im Anschluß an Comenius und Locke auf eine natürliche, d. h. leichte und angenehme Methode hingewiesen, auch der Realismus und die Notwendigkeit sinnlicher Veranschaulichung einer einseitigen Wertung der Sprachen gegenüber betont wird. Die Forderung, im Unterricht auf Deutlichkeit der Begriffe und auf Mitteilung alles dessen zu halten, was praktisch brauchbar und nützlich ist, zeigt ihn uns zugleich als Sohn des rationalistischen Zeitalters. Aber als solchen beschäftigten ihn zunächst andere als pädagogische Fragen. 1753 wurde er Professor der Moral und schönen Künste an der Ritterakademie zu Soroe, 1761 wegen seiner heterodoxen Ansichten an das Gymnasium in Altona versetzt. In dieser Zeit veröffentlichte er seine theologischen und philosophischen Schriften, die ihm eben jene Zurücksetzung eintrugen. Sein pädagogisches Interesse, das übrigens damals ein durchaus theoretisches war, bewährte sich freilich auch hier, sofern er in seine praktische Philosophie von 1758 einen Abschnitt über Erziehung und Unterricht aufnahm, worin er auf Locke zurückging; und in der Philalethie von 1763/4 unterzog er namentlich den Religionsunterricht einer Kritik und machte in seinem „methodischen Unterricht“ auch positive Vorschläge zu einer Verbesserung desselben nach dem Grundsatz, daß den Kindern auch hier nichts mitgeteilt werden dürfe, als was sie verstehen; denn durch Vernunft zur Ver-

nunft zu erziehen war der oberste Gedanke dieser noch streng rationalistischen Pädagogik, als deren Stimmführer und wissenschaftlicher Vertreter er uns also in diesen vorrousseauschen Schriften in der Tat entgegentritt.

Inzwischen war der Emil erschienen; doch ließen ihm seine theologischen Arbeiten erst von 1768 an für pädagogische Bestrebungen wieder Zeit. Unter dem andauernden Eindruck dieses Buches erkannte er nun erst seinen wahren Beruf: er wollte Reformator des Erziehungswesens für Deutschland, nein für ganz Europa werden, und ging auch alsbald „mit Geist- und Feuerschritten" ans Werk. 1768 erschien die „Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen, Studien und ihren Einfluß in die öffentliche Wohlfahrt," in der er sich ausdrücklich auf Rousseau und dessen Kritik des bestehenden Schulwesens beruft und seinen Grundsatz, im Kind das Kind zu sehen, annimmt.

Bürgerliche Tugend bedingt die Glückseligkeit der Staaten, sie aber beruht auf Erziehung und Unterricht; daher muß der Staat im eigenen Interesse die Beaufsichtigung, Leitung und zum Teil auch die Kosten für das Schulwesen übernehmen. Diese öffentlichen Schulen sind konfessionell in dem Sinn, daß die Landesreligion an ihnen gelehrt wird, Dissidenten aber das Recht haben, ihre Kinder „zur Erlernung der bloßen weltlichen Wissenschaften hineinzuschicken"; und bei diesem Unterricht ist dann alles Konfessionelle streng zu meiden. Auch sind die Geistlichen nur am Religionsunterricht beteiligt, im übrigen wird ihnen die Schulaufsicht entzogen. Eben deswegen müssen die Lehrer tüchtig gebildet und einer besonderen Prüfung unterzogen werden. Zwischen Volksschulen und höheren Schulen unterscheidet Basedow streng. Für jene genügt eine Klasse mit einem seminaristisch gebildeten Lehrer. Diese zerfallen in die drei Stufen der kleinen Schulen, der Gymnasien und der Universitäten. Die ersteren haben alle die, welche höhere Bildung anstreben, bis zum 16. Jahr zu besuchen; also darf hier nichts gelehrt werden, was für diejenigen unnütz ist, welche nicht studieren wollen; denn „welch' ein wunderlich Gemische herrscht bis jetzund in den Schulen? Künftige Handwerker müssen Latein lernen oder aus der Schule bleiben! Nirgends ist Anweisung und Übung zur vernünftigen Schreibart in der Landessprache, wo man nicht auch die Winkel der Grammatik durchkriechen will." Doch soll auch hier schon Latein gelernt werden, nur nicht jenes tadelhafte grammatikale Latein, sondern ohne jeden Zwang und Ekel durch Parlieren; und es soll darauf nur ¼ Jahr verwendet werden. An diese Realschulen mit ganz wenig Latein schließen sich dann erst die Gymnasien an für die, welche studieren wollen; aber erst vom 16. Jahr an, da man vorher nicht sehen kann, ob einer die Befähigung zum Gelehrten hat; und doch ist die „Menge ungeschickter und armer Gelehrter eines der größten Hindernisse der öffentlichen Glückseligkeit". Mit Schärfe wendet sich Basedow wie beim Latein- so bei allem Unterricht gegen die ekelhafte Verbalkenntnis ohne Realität und gegen das Verbalmemorieren und empfiehlt dem gegenüber „Realmemorieren". Bei der moralischen Erziehung betont er Übungen, das gute Beispiel der Lehrer und Beaufsichtigung der Jugend auch außerhalb der Lehrstunden durch besondere Edukatoren. Und endlich wünscht

er körperliche Übungen und Spiele, nicht nur im Interesse der physischen Gesundheit, sondern auch als Mittel sittlicher Erziehung. Um aber für die von ihm geforderten Schulen und vor allem für die dazu notwendigen Lehrer Lehrbücher auszuarbeiten, an denen es noch fehlt, dazu bedarf er materieller Unterstützung von seiten vermögender Männer, die zugleich Menschenfreunde sind.

Dieser Notschrei fand Erhörung. Seit Luthers Sendschreiben an die Ratsherrn der deutschen Städte war die öffentliche Aufmerksamkeit in Deutschland nicht mehr in diesem Maße der Schule zugewendet worden wie durch Basedows Auftreten, ein Beweis, wie sehr sich das Alte überlebt hatte und ein Neues notwendig geworden war. Rasch kamen reichliche Geldmittel zusammen, Basedow wurde zur Ausarbeitung seines Werkes von seinem Amt entbunden unter Belassung seines Gehalts, und voll Begeisterung, aber freilich ohne wirkliche Erfahrung machte er sich an die Sache. Schon 1770 erschien „das Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker“. Bestimmt ist dasselbe „nur für die gesitteten Stände von den Prinzen an bis auf die Kinder der Handelsmänner oder angesehener Künstler, diese mit eingeschlossen; denn vor Verbesserung des Schulwesens der höheren Stände ist keine Anzahl solcher Lehrer da, welche den großen Haufen nach der natürlichen oder elementarischen Methode zu unterrichten die nötige Einsicht und Fertigkeit besitzen.“ Der Hauptzweck dieser neuen Erziehung aber soll sein, „die Kinder zu einem gemeinnützigen, patriotischen und glückseligen Leben vorzubereiten,“ wobei ihm freilich entgeht,[1]) wie hier zwei Zwecke, das Interesse der Gesellschaft und das des Individuums, unvermittelt nebeneinander gestellt und ihre Einstimmigkeit ohne weiteres vorausgesetzt wird. Dazu verlangt er Erziehung von Geburt an, Abhärtung und Einfachheit der Lebensweise, vor allem aber Gehorsam ohne Vernünfteln über die Gründe des Befehls. Ist er in dem letzteren mit Rousseau einig und macht er so gewissermaßen den Willen des Erziehers zum „eisernen Schicksal“, wogegen das Kind nicht ankommen kann, so weicht er dagegen in dem Gedanken, daß „ohne des Gehorsams Pflicht kein Kind und kein Zögling in Freiheit leben könne“ und man daher „den blinden klostermäßigen Gehorsam von der Kindheit verlangen“ müsse, von diesem weit ab; denn er will zwar auch den Menschen zum Menschen, aber zugleich auch von vorneherein zu einem Mitglied der Gesellschaft erziehen, daher ist die Erziehung mit und unter anderen Kindern am vorteilhaftesten, vor allem weil sie nur so die gegenseitigen Pflichten und Rechte kennen lernen. Und hiebei nimmt der alte Aufklärer dann doch wieder die vernünftige Unterredung und moralische Belehrung zu Hilfe. Die Hauptsache aber ist die Bildung des Herzens, die „Verpflegung des natürlichen Keims zur Menschenliebe, Tugend und unschuldigen Zufriedenheit“. Der Unterricht ist im Vergleich dagegen „nur der geringste Teil der Erziehung“. „Dem wichtigeren Teil der Erziehung, meint er daher, muß weit mehr, dem förmlichen Unter-

[1]) A. Döring, System der Pädagogik im Umriß (1894) S. 87 f. hat noch neuerdings auf die Zwiespältigkeit und naive Koordination dieser beiden Interessen bei Basedow hingewiesen.

richt aber weit weniger Zeit und Sorgfalt gewidmet werden, als die Mode in den Häusern und in den Schulen erfordert;" ausdrücklich erklärt er, daß er „davon zurückgekommen sei, Polyhistorie von Kindern zu verlangen," wie er dies früher als Aufklärer getan hatte. Und nun die Regeln für diesen Unterricht, die er in die Sätze zusammenfaßt: „Nicht viel, aber mit Lust! Nicht viel, aber in elementarischer Ordnung, die vom Leichteren zum Schwereren fortschreitet und in der Grundlage keine Lücken und Schwächen bleiben läßt, welche mit der Zeit dem ganzen Bau schaden können! Nicht viel, aber lauter nützliche Erkenntnis, welche ohne Schaden niemals vergessen werden darf! Aber nicht zu früh und nicht zum Schaden wichtigerer Zwecke, sondern lieber später als gewöhnlich laßt die Wissenschaft und Einsicht eurer Kinder zu den bestimmten Graden steigen." Auf das angenehm Lernen legt er besonderes Gewicht; daher: „plaget eure Kinder niemals mit dem Befehl, sich mit Memorieren zu beschäftigen." Endlich dringt er auf Sachkenntnis im Gegensatz zu allem bloßen Wortwissen; und wo es an der Sache selbst fehlt, da sollen Gemälde und Kupferstiche stellvertretend eintreten, sie erleichtern das Verständnis und vergnügen die Kinder. Als Gegenstände des Unterrichts nennt er „etwas Naturgeschichte, Mathematik und Physik," Sittenlehre, die auf Erfahrung sich gründen muß und daher die Geschichte oder auch erdichtete Erzählungen wie den Robinson, nicht aber Fabeln zu Hilfe nimmt. Was den Unterricht in Sprachen anlangt, so hält er es für nützlich, „daß vor Endigung des sechsten Jahres ein Kind mit einer fremden oder toten Sprache nicht beschäftigt werde". Vom Anfang des siebenten bis zum Ende des achten Jahres, also zwei Jahre lang, soll das Kind zweimal soviel in der französischen Sprache hören, lesen und reden, als in der deutschen; dann bis zum Ende des zwölften, also vier Jahre lang muß der Sachunterricht (das ist aller Unterricht) in der lateinischen Sprache die Hälfte der Zeit, in Deutsch und Französisch je ein Vierteil einnehmen. Alsdann kann drei weitere Jahre, bis zum Ende des Unterrichts überhaupt, jede dieser drei Sprachen gleiche Rechte erhalten. Erst darauf folgt, aber nur für die zum Studieren bestimmten Knaben, in jeder dieser Sprachen ein halbjähriger grammatikalischer Unterricht; so erhält die Grammatik nach dem Ende der Übungen den richtigen Platz. Diese Methode, durch Übungen des Redens den Anfang im Sprachunterricht zu machen, ist auch für die lateinische Sprache die sachgemäße und in öffentlichen Schulen durchzuführen. Klassische Schriftsteller werden erst gleichzeitig mit der Grammatik und nur von künftigen Studierenden gelesen, am besten dient dazu „eine weitläufige Chrestomathie". So ist also „den Schulen der gesitteten Stände nebst der landüblichen die lateinische und französische Sprache gemeinnützig". Vom Griechischen aber sagt er ganz charakteristisch: „Die griechische Sprache ist wegen ihrer Beschaffenheit und ihres Reichtums an vortrefflichen Schriften zwar ohne Zweifel die vorzüglichste unter allen; aber wenn wir ihres unentbehrlichen Nutzens in der geistlichen Gelehrsamkeit der Christen nicht erwähnen wollen, so zweifle ich, ob die Erlernung derselben in den Gymnasien allen Studierenden gemeinnützig sei, das ist, ob in Ansehung aller oder der meisten

die Zeit, welche der brauchbaren Erkenntnis derselben gewidmet werden muß, durch den wahrscheinlichen Nutzen reichlich genug bezahlt werde. Ich zweifle vornehmlich deswegen, weil ich fürchte, daß in dieser Hoffnung solche Schulstudien, welche noch gemeinnütziger sind, möchten hintangesetzt werden. Denn das Reich der gemeinnützigen Erkenntnisse oder solcher, welche die allgemeine und unbezwingliche Mode von allen Studierenden fordert, wird von einer Zeit zur andern auf eine erstaunliche Art erweitert. Ich würde von der griechischen Sprache anders denken, wenn man hoffen dürfte, eine Fertigkeit in derselben so leicht zu erlangen als in der lateinischen; wenn die brauchbarsten Sacherkenntnisse ihrer Schriftsteller nicht in die neueren übergegangen wären, und wenn wir von ihren Werken des Witzes nicht wenigstens erträgliche Übersetzungen hätten. Einige Meister und Kritiker dieser Sprache wird der christlichen Gottesgelahrtheit halber die gelehrte Welt allezeit behalten; diese werden wegen ihrer kleinen Anzahl desto ehrwürdiger bleiben; und wer weiß, welche bequeme Hilfsmittel, diese vortreffliche Sprache ohne so großen Zeitverlust zu erlernen, irgend einmal zum besten unserer Nachkommen erfunden werden?" Alles das könnte fast wörtlich so auch in unseren Tagen gesagt und gedruckt worden sein.

Den größten Einfluß auf die Glückseligkeit der Personen, der Familien und der Staaten aber hat die Religion. Zu der Religion als der natürlichen, d. h. zu tätigem Glauben an Gott als einen künftigen Vergelter des Guten und Bösen muß die Jugend — hier stellt er sich in Gegensatz zu Rousseau — möglichst früh angehalten und darin unterrichtet werden, aber sehr methodisch und elementarisch, so daß sie immer wahre Begriffe mit den Worten und Lehrsätzen verbindet, wenn sie auch noch nicht alles erschöpfend zu fassen im stande ist; nicht aber soll man sie beten und Empfindungen aussprechen lassen, die sie noch nicht haben kann.

Zwischen Knaben- und Mädchenerziehung ist ein erheblicher Unterschied; denn das Mädchen soll „durch ihre Annehmlichkeit dem Manne gefallen, durch die Sorgfalt für viele kleine Bedürfnisse und Vergnügungen und durch kluge Abwendung vieler kleiner Übel und Verdrießlichkeiten dem Manne, sich selbst und der Familie im ganzen sehr große Dienste leisten." Daher ist Sorgfalt für den eigenen Körper das erste, sind Sanftmut, Geduld und Nachgeben ihre Haupttugenden, Schamhaftigkeit und Ehrbarkeit ihre Hauptpflichten. Dazu kommt die Gewöhnung an gewisse haushälterische Tugenden und ein Unterricht, der sie lehrt, mit Anstand zu sagen, was sie sich zu sagen vorgenommen, also: Lesen, Schreiben, auch Briefe schreiben; Deutsch und Französisch; Rechnen und buchhälterisches Anschreiben; Religion und Sittenlehre; einige realistische Kenntnisse; Musik, Singen, Tanzen und Zeichnen; doch würde sich Basedow nicht darüber freuen können, wenn seine Tochter in irgend etwas von dieser Art eine Meisterin würde. Im übrigen bezieht er sich gerade hier durch lange wörtliche Auszüge auf Rousseau und dessen Sophie, nur daß er auch an solche Mädchen denkt, die unverheiratet bleiben.

Auf Grund dieses Methodenbuches, von dem in den Auflagen seit 1771 das Stück von der Erziehung und dem Unterricht der Prinzen abgetrennt

und als „Agathokrator“ besonders erschienen war, wurde Basedow eben in diesem Jahre von dem humanen und aufgeklärten Fürsten Leopold Friedrich Franz von Anhalt-Dessau nach Dessau berufen, wo er zunächst das sogenannte Elementarwerk ausarbeitete, als „einen geordneten Vorrat aller nötigen Erkenntnis zum Unterrichte der Jugend von Anfang bis ins akademische Alter, zur Belehrung der Eltern, Schullehrer und Hofmeister, zum Nutzen eines jeden Lehrers, die Erkenntnis zu vervollkommnen.“ Zu dem vierbändigen Text kamen 100 meist Chodowieckische Kupfertafeln hinzu. So war es also eine Art *orbis pictus* des achtzehnten Jahrhunderts, von dem Goethe, übrigens schwerlich ganz mit Recht,[1] im Gegensatz zu dem des Comenius urteilt: „ihm habe mißfallen, daß die Zeichnungen noch mehr als die Gegenstände selbst zerstreuten, indem hier das, was in der Weltanschauung keineswegs zusammentreffe, um der Verwandtschaft der Begriffe willen nebeneinander stehe.“ Enthalten aber sollte das Werk alles Mögliche, wie Basedow den Plan dazu im Methodenbuch entworfen hatte: 1. die Elemente oder Anfangsgründe vieler gemeinnütziger Erkenntnisse; 2. die Kunst, die Kinder auf die vernünftigste Weise lesen zu lehren; 3. das Nötige aus der Naturkunde und Größenlehre; 4. ein Hilfsbuch von häuslichen und kaufmännischen Geschäften; 5. ein Hilfsbuch der historischen und mit vielen Kupfertafeln erläuterten Welterkenntnis; 6. eine grammatikalische Anweisung für die drei zu lernenden Sprachen; 7. Übungen der Wohlredenheit und stilistische Beispiele des Geschmacks; 8. Seelenkenntnis, Sittenlehre und natürliche Religion; 9. Register und Übersichtstabelle; 10. das Methodenbuch als Teil des Elementarwerks; 11. das Buch der jugendlichen Ergötzlichkeiten. Wich auch die Ausführung, namentlich was die Anordnung betrifft, von jenem Plane recht erheblich ab, so war hier doch das, was Comenius als Pansophie geträumt hatte, verwirklicht und zusammengezogen zu einer Enzyklopädie alles dessen, was der Lehrer für den Unterricht wissen muß und brauchen kann, und zugleich ein Lesebuch für Eltern und Kinder. Daß dasselbe für diese verschiedenartigen Zwecke bald zu viel bald zu wenig gibt, sich in der oft recht unkindlichen Darstellungsart vergreift und auch in der Einzelausführung sehr ungleichartig gearbeitet ist, versteht sich bei einem solchen ersten Versuch und bei einem so oberflächlichen, desultorisch und rasch arbeitenden Verfasser von selbst.

Im gleichen Jahr, wo dieses Werk erschien, 1774 wurde nun aber auch die Basedowsche Normalschule gegründet, das Philanthropin zu Dessau, zu dem der Fürst Geld nebst staatlichen Gebäuden und Gärten spendete. In dieser „Schule der Menschenfreundschaft und guter Kenntnisse für Lernende und junge Lehrer“ wollte man Reiche für viel Geld zu Menschen bilden, Ärmere für wenig Geld unter dem Namen „Famulanten“ zu Schullehrern heranziehen. Dieselbe bestand somit aus einem Pensionat für Zöglinge aus vornehmen Ständen vom 6.—18. Jahr, die in Tugenden, Wissenschaften und Sprachen Fertigkeit erwerben sollten; dazu kamen

[1]) Sachlich liegt in seinem Urteil freilich eine Vorausnahme der modernen und didaktisch wertvollen Idee von den „Lebenskreisen“; auch entspricht dieser Tadel seiner Art des Zusammenschauens durchaus.

arme Kinder von 11—15 Jahren, von denen die besten mit der Zeit Pädagogen, d. h. Lehrer in vornehmen Häusern und Schulen, die mittleren Schulmeister auf dem Lande und in niederen Schulen, die schlechtesten aber gute Hausbediente in vornehmen Familien werden sollten; und zum dritten sollte eine Bildungsstätte für junge Männer damit verbunden sein, die durch Vorlesungen Basedows über Pädagogik, durch das Studium seines Elementarwerks und durch praktische Übungen zu Trägern seiner Reformideen als Lehrer draußen in der Welt herangebildet werden sollten. Anfangs hatte Basedow nur drei Gehilfen, Wolke, Simon und Schweighäuser, die sich mit ihm fast wie durch ein Ordensgelübde zu treuer Hingabe an das große Werk verbanden; später wurden einige der ersten Schüler Lehrer an der Anstalt. Von dem Gang und den Erfolgen derselben sollte das von Basedow redigierte „Philanthropische Archiv, mitgeteilt von verbrüderten Jugendfreunden an Vormünder der Menschheit, besonders welche eine Schulverbesserung wünschen und beginnen; auch an Väter, die ihre Kinder ins Dessauische Philanthropin schicken wollen“ Nachricht geben. Nach siebzehnmonatlichem Bestehen im Mai 1776 lud Basedow zu einer Haupt- und Staatsaktion, einem großen öffentlichen Examen ein. In diesem Einladungsprogramm, das Zweck und Plan des ganzen Unternehmens großwortig darlegt, heißt es u. a.: „Sendet Kinder zum glücklichen jugendlichen Leben in gewiß gelingenden Studien. Diese Sache ist nicht katholisch, lutherisch oder reformiert, aber christlich . . . Wir sind Philanthropen oder Kosmopoliten, Rußlands oder Dänemarks Souveränität wird in unseren Lehren und Urteilen nicht nachgesetzt der Schweizerischen Freiheit. Der Zweck der Erziehung muß sein, einen Europäer zu bilden, dessen Leben so unschädlich, so gemeinnützig und zufrieden sein möge, als es durch die Erziehung veranstaltet werden kann.“ Also die Erziehung ist international, kosmopolitisch, und ihr oberster Zweck ist Tugend und Gemeinnützigkeit. Der philanthropische Unterricht ist aber auch interkonfessionell; hierüber heißt es ausdrücklich: „Für die väterliche Religion eines jeden Zöglings sorgt die Geistlichkeit hiesigen Orts. Die natürliche Religion aber und Sittenlehre ist der vorzüglichste Teil der Philosophie, wofür wir selbst sorgen. Im Philanthropin ist anfangs erst Erbauung zum Glauben an Gott, den Schöpfer, Erhalter und Herrn der Welt. Dabei wird mit keinem Wort und keiner Tat etwas geschehen, was nicht von jedem Gottverehrer (er sei Christ, Jude, Mohammedaner oder Deist) gebilligt werden muß. In des Allvaters Tempel werden dissidentische Mitbürger bei Haufen brüderlich anbeten.“ Was dann den Unterricht speziell betrifft, so verspricht das Programm: „Memoriert wird bei uns wenig. Zum Studienfleiß werden die Lernenden nicht gezwungen, auch nicht durch Verweise. Doch versprechen wir durch die Güte unserer Lehrart und durch die Übereinstimmung derselben mit der ganzen philanthropischen Erziehung und Lebensart mindestens doppelt so viel Fortgang in den Studien, als man in den besseren Schulen, Pensionsanstalten oder Gymnasien gewohnt ist. Und besonders versprechen wir viel Kultur der gesunden Vernunft durch Übung der wahrhaft philosophischen Denkart. Infolge davon ist bei uns alles so vergnügt, daß niemand nach Hause zurückwünscht; denn

die Jugend lernt, ohne viel zu sitzen, mehr außer als in den Lehrstunden." Ziel aber ist, daß „ein zwölfjähriger Knabe, der an Sitten nicht zu sehr verdorben gesendet wird und von mittelmäßiger Fähigkeit ist, wenn er nur die Lesekunst und Schreibkunst in der Muttersprache, sonst nichts mitbringt, bei uns ohne Zwang und Unlust in vier Jahren in aller Betrachtung einer der tüchtigsten Bürger auf einer Universität wird, um in den höheren Fakultäten zu studieren. Denn was in der philosophischen Fakultät für alle Studierende gemeinnützig ist, hätte er bei uns schon so gelernt, daß er keines Lehrers als sich selbst und der Bücher bedürfte, um höhere Grade zu erreichen." Und das ist möglich; denn „eine Sprache kostet bei uns, wenn sie durch grammatikalische Übungen nicht zur genauesten Richtigkeit gebracht werden soll, sechs Monate, um in ihr wie in einer Muttersprache etwas Gehörtes und Gelesenes verstehen und sie ohne Regeln nach und nach auch selbst reden und schreiben zu lernen. Dann bedürfen wir noch sechs Monate grammatikalischer Übungen, um einen so vollkommenen oder so wenig unvollkommenen Lateiner oder Franzosen zu liefern, als er ohne sonderbares Glück, Genie und Bemühen aus den gewöhnlichen Schulen nicht kommen kann." Der Hauptnachdruck aber wird in gewissem Sinn auch hier wieder — es ist dies auf den ersten Blick sehr merkwürdig — auf das Lateinlernen gelegt. Wie Basedow eigentlich darüber denkt, zeigen uns freilich die Worte: „O ihr alten und fremden Sprachen, ihr Plagegeister der Jugend, ihr Schmeichler der mit Gedächtnis und Geduld begabten Undenker, wann wird es möglich sein, den Namen eines Wohlerzogenen, Vernünftigen und Gelehrten zu führen, ohne sich anfangs von eurer Zucht und dann von eurer Schmeichelei verderben zu lassen!" Allein er kennt seine Zeit und ihre Bedürfnisse und weiß, daß „die wesentlichen Vorzüge, die sein Institut hat und erwerben wird, es nicht unterhalten können. Aber Latein, Latein, wenn man erst sehen wird, daß das Ende unseres sehr gebahnten und kurzen Weges auch zur Richtigkeit und Zierlichkeit dieser Sprache, der sonderbaren Festigkeit zu geschweigen, hinführt, das allein kann uns sichern. O wohl dir, du liebe junge Nachwelt! Du lernst Latein, Latein ohne Rute und Stock! Griechisch wollen wir, wenn es zu große Schwierigkeit haben sollte, nicht durch Reden beibringen." Was er freilich unter richtigem und zierlichem Latein versteht, das zeigen seine lateinisch geschriebenen Briefe zur Genüge: von ihnen gilt Rousseaus Äusserung über die französischen (oder deutschen) Gespräche in lateinischen Worten.

Doch zurück zum Philanthropin und dem so pompös angekündigten Examen. Dasselbe kam, und zu ihm fanden sich eine Reihe bedeutender Schulmänner aus ganz Deutschland ein. Zöglinge waren einstweilen nur dreizehn da. Den Besuchern fiel zunächst schon das Äußere derselben ins Auge: alle hatten abgeschnittene Haare, keine Zöpfe mehr, keiner brauchte den Perückenmacher; sie gingen ohne Halsbinde, mit offenem Halse, und das Hemd ist über ihrem Kleidchen zurückgeschlagen. Also gleich hier im Äußeren der zopfigen Unnatur gegenüber eitel Natur und Freiheit. Der erste Gegenstand des Examens war Latein; natürlich, denn hier hieß es: *hic Rhodus, hic salta!* Die Prüfung bestand aus — Spielen: zunächst das

Kommandierspiel! Herr Wolke kommandiert auf Lateinisch, und die Schüler müssen dann alles tun, was er sagt; z. B. *claudite oculos*, so machen sie alle die Augen fest zu. Dann das Versteckspiel; man schreibt z. B. *intestina* auf die hintere Seite der Tafel und sagt, es sei ein Teil des menschlichen Körpers; nun raten sie *caput*, *nasus*, *os* u. s. f., bis einer das Richtige trifft; der kriegt dann sein Stückchen Kuchen. Das Nachahmungsspiel: Wolke kommandiert lateinisch, und die Kinder machen die Stimmen der von ihm genannten Tiere nach. Auch das Zeichnen wird zum Lateinisch sprechen benützt, nämlich so: Herr Wolke fragt, was sie wollten gezeichnet haben. *Leonem*! rufen alle; nun stellt er sich, als ob er einen Löwen malen wolle, malt aber statt dessen erst einen langen Schnabel; da rufen sie: *non est leo*! warum denn nicht? *quia habet rostrum, leones non habent rostrum*. Im Kopfrechnen ging es brillant, da waren die Kleinen fix. Auch das Erklären von Bildern kam an die Reihe, und hierzu wählte man jenes verfängliche Bild einer kreißenden Frau, um zu zeigen, wie man nach Rousseaus Rezept auf die Frage, wo die kleinen Kinder herkommen, den Kindern die Wahrheit sagen müsse und ohne Schaden sagen könne, wenn man nur den nötigen Ernst dabei bewahre und mit Nachdruck auf die den Kindern daraus erwachsende Pflicht der Dankbarkeit gegen ihre Mütter hinweise. Auch in Französisch, Geschichte und Geometrie wurde geprüft, verschiedene Gottesdienste, sowohl in allgemein deistischer als in christlicher Religion abgehalten und zum Schluß zwei Lustspiele, ein deutsches und ein französisches, von den Kindern aufgeführt.

Was aber den Haupteffekt in diesen Tagen machte, das war die Vorführung des Wunderkinds Emilie, der siebenjährigen Tochter Basedows, welche Wolke seit 1770 erzogen hatte. Er lehrte sie nach einer gewissen Ordnung allerlei Gegenstände und ihre Beschaffenheit durch Vorzeigen und durch deutliches Vorsprechen ihrer Namen kennen, auch die Art vorsichtig zu fallen und wieder aufzustehen. Er verhütete von Anfang an die gewöhnliche Begriffsverwirrung: Emilie sieht im Spiegel ihr Bild, nicht sich selbst, auf Gemälden keine Menschen, sondern deren Abbildungen. So kann sie schon mit 1½ Jahren deutlich sprechen, richtig urteilen und aus vorgesagten Buchstaben Worte und Sätze zusammensetzen. Am Ende des dritten Jahres lernt sie, ohne des verdrießlichen Buchstabierens zu bedürfen, innerhalb eines Monats zu ihrem Vergnügen lesen. Sofort geht es dann an das Französische, nach ¼ Jahr kann sie es sprechen, nach weiteren 1½ Monaten lesen. Daneben kennt sie einen ansehnlichen Teil der natürlichen Dinge und Werkzeuge nebst ihrem Ursprung und Gebrauch, unterscheidet mit Anwendung auf vorkommende Fälle die Linien, Flächen und Körper, kann addieren und subtrahieren, übt sich im Zeichnen und Schreiben. Und alles das spielend, ohne Anstrengung und ohne schädliches Stillsitzen. Denn sie soll nicht etwa ein Blaustrumpf werden; vielmehr wird ihr auf alle Weise Neigung für weibliche Arbeiten eingeflößt und darin Unterricht gegeben, sie macht sich zu schaffen in der Küche, sie näht und strickt. Auch auf die Größe, Güte und Weisheit Gottes wird sie bei Betrachtung der Natur aufmerksam

gemacht; vor Gewittern fürchtet sie sich nicht, denn sie kennt deren Nutzen, sie weiß nichts von ekelhaften Tieren und ist frei von Aberglauben. Mit 4½ Jahren beginnt sie das Lateinische und lernt auch das in kürzester Zeit sprechen. Armes Wurm! wird man sagen; wozu das alles? Basedow antwortete: ich bestimme Emilie zur Lehrerin für andere Töchter. Aber der wahre Grund war doch ein anderer: es sollte ein Rousseausches Ideal in Wirklichkeit dargestellt werden; nur mußte man dabei zwei Konzessionen machen: Rousseaus Ideal war ein Knabe, Basedow hatte nur eine Tochter, also mußte es eine Emilie sein; und Rousseau wollte ein Naturkind, das hätte aber keinen Effekt gemacht, daher machte Wolke ein Wunderkind aus ihr, — ganz gegen die Absicht und die Ideen Rousseaus. So wurde Emilie das Paraderoß beim Dessauer Examen.

Wirklich machte dieses Examen und dadurch die ganze Basedowsche Schöpfung auf die Besucher großen Eindruck, und die schmeichelhaftesten und günstigsten Urteile gingen darüber in die Welt hinaus. Infolgedessen war z. B. selbst Kant voll Hoffnung und forderte zu tätiger Unterstützung des Unternehmens auf, und auch der preußische Minister von Zedlitz begünstigte dasselbe. Aber auch Gegner erhoben ihre Stimme, besonders bezweifelten Gymnasiallehrer die Güte und Reinheit des philanthropinistischen Lateins; die bedeutendste Gegenschrift war von diesem Standpunkt aus die des Heilbronner Gymnasialrektors Schlegel, die schärfste die Satire „Gute Nacht Basedow!“ (1777), die bekannteste „Spitzbart, eine komitragische Geschichte für unser pädagogisches Jahrhundert“ von demselben Professor Schummel (1748—1813), der zuerst in „Fritzgens Reise nach Dessau“ sich voll Begeisterung über die Sache geäußert hatte, nun aber auf den Widerspruch zwischen Ideal und Praxis, zwischen Plan und Ausführung hinwies; Herder endlich meinte: „Basedow möchte ich keine Kälber zu erziehen geben, geschweige Menschen.“ Und in der Tat war dieser auch nicht der Mann ruhiger Arbeit und praktischer Ausgestaltung seiner Ideen, weder zum Lehrer noch zum Direktor irgendwie geeignet; er war vielmehr nur ein pädagogischer Agitator, der die Kunst der Reklame trefflich verstand und ihre Macht kannte und schätzte. Daneben war er aber begeistert für seine Sache und voll selbstloser Hingabe, und so war es ihm selbst mit seinen schlimmsten Übertreibungen Ernst; dadurch gewann er die Menschen für die Verwirklichung seiner Ideen. Deren Ausgestaltung aber mußte er anderen überlassen: der reizbare Mann überwarf sich mit Wolke und kehrte schon sehr früh der Dessauer Anstalt den Rücken, deren Leitung schon vorher Campe gehabt hatte und nun Wolke übernahm, wie denn auf dessen Schultern von Anfang an die Hauptlast der Werkeltagsarbeit ruhte. Einen Augenblick schien das Dessauer Philanthropin nun erst recht gedeihen zu wollen: 1778 hatte es 33, 1782 sogar 53 Pensionäre, allein halten konnte es sich auf die Dauer doch nicht; 1793 ging die Anstalt zu Grunde, indem sich immer mehr herausstellte, daß die Leistungen in allen Fächern, namentlich aber im Lateinischen, hinter den Erwartungen und den Versprechungen weit zurückblieben. Dagegen wurde die Gesundheit und Frische der Zöglinge dauernd gerühmt, und ebenso der moralische Geist und die sittliche Haltung derselben.

Die Mittel, die man nach dieser Seite hin anwandte, waren, abgesehen von der sittlichen Unterweisung, dem schon erwähnten dreifachen Religionsunterricht in natürlicher, allgemein christlicher und konfessioneller Religion und einer besonderen paränetischen Stunde zur Verbesserung des moralischen Zustands, zum Teil recht zweifelhafter Natur: so die Unfugstunden, aus deren Anarchie heraus sich die Schüler selbst nach Ordnung und Zucht sehnen sollten, und vor allem die Einrichtung der Meritentafeln, auf denen die Namen derer, die sich 50 Lobzettel erworben hatten, durch goldene Punkte ausgezeichnet wurden; den Verdientesten wurden sogar Orden für Fleiß und für Tugend erteilt. Auch an Strafen aller Art fehlte es nicht, darunter vor allem Entziehung gewisser Vergnügungen und in besonders gravierenden Fällen Aberkennung der philanthropinistischen Uniform auf kürzere oder längere Zeit. Beweist die große Zahl der möglichen Strafen, daß es im Philanthropin nicht anders zuging als in anderen Pensionsanstalten auch, so werden wir umgekehrt den Ruhm, daß es zu den besten unter diesen gehörte, nicht auf solche Mittel, sondern vielmehr auf die wackeren und begeisterten Männer zurückzuführen haben, die mit vollem Herzen Erzieher waren und erzogen und durch ihre Persönlichkeit auf die Jugend versittlichend und reinigend wirkten. Angesichts dessen sollte man sich doch sehr hüten, Basedow und seinen philanthropinistischen Anhängern Mangel an Idealismus vorzuwerfen; vielleicht hatten sie zum Gedeihen einer solchen Anstalt dessen in der Form eines unpraktischen Enthusiasmus nur zu viel, und so nennt sie denn auch Schummel in seinem Spitzbart geradezu und mit gutem Grund „Idealenkrämer“ und „Idealistenvolk“.

5. Übrigens war das Dessauer Philanthropin nicht das einzige. Die begeisterten Männer, die sich um Basedow geschart hatten, trugen seine Ideen hinaus in die Welt und suchten sie auch anderswo zu verwirklichen. Nur von zwei solchen Versuchen soll hier die Rede sein, einem mißlungenen und einem gelungenen, der sich dauernd erhalten hat. Man wird im allgemeinen sagen können, daß bei den Schülern Basedows das rationalistische Element wieder mehr in die Erscheinung trat und über den Rousseauischen Einfluß die Oberhand gewann, und darum wundern wir uns auch nicht, unter ihnen einen so bekannten Rationalisten zu finden wie Karl Fr. Bahrdt (1741—1792), das *enfant terrible* sowohl des Rationalismus als des Philanthropinismus, einen Mann ohne allen sittlichen Halt, der als Professor der Theologie begann und als Gastwirt und Lüdrian endigte. Dazwischen hinein hat er auch glücklich zwei Philanthropine zu Grunde gerichtet — eines in Marschlins in Graubünden, das der edle Ulysses von Salis 1775 gegründet hatte, und eines zu Heidesheim in der Pfalz, das ein Graf von Leiningen einrichtete. Die Art, wie er in diesem letzteren die philanthropinistische Handhabung des Lohn- und Strafsystems karikierte, der hohle und lügnerische Bombast seiner Anpreisungen, die liederliche Haltung von Direktor und Schülern, namentlich aber die Einrichtung des Gottesdienstes mit seinen vier Tempeln — für die Geschichtshelden, die Weisheit, die Tugend und für Christus — machte diesem Unfug ein rasches Ende. Nicht ganz mit Unrecht sagt G. Baur mit Bezug auf diesen Philanthropinisten: „Das Bedürfnis nach Verbesserung des Er-

ziehungswesens müsse dringend, der pädagogische Enthusiasmus stark gewesen sein, wenn er gegenüber solchen Vertretern der Reform nicht sofort erkaltet sei."

Ganz anders steht es um den würdigsten Vertreter dieser philanthropinistischen Bewegung, Christian Gotthilf Salzmann (1744—1811), dessen Philanthropin in Schnepfenthal darum auch das einzige ist, das Bestand gehabt hat und im Jahr 1884 sein hundertjähriges Jubiläum feiern durfte — unter dankbarer Teilnahme seiner früheren Zöglinge und freudiger Anerkennung der ganzen pädagogischen Welt. Der äußere Grund des Gelingens ist in der ländlichen Lage des Orts zu suchen; mit Recht sagt darüber von Sallwürk: „Es war ein Mißgriff, der nur Basedows unruhiger und grober Natur entgehen konnte, daß er das Philanthropin in einer Stadt (Dessau) errichtete; diese aufklärerische, immer den Lebensnutzen verfolgende, spielende Erziehung konnte auf dem Lande (Schnepfenthal) unbedenklich erscheinen, wo in wirklichem Verkehr mit der Natur der rationalistischen Klügelei ein Gegengewicht geschaffen war, und das Spiel eine gewisse leibliche Rüstigkeit erzielte." Die Hauptsache war aber doch die Persönlichkeit Salzmanns selbst, der die Eigenschaften eines Erziehers und die dazu notwendige Selbstverleugnung in hohem Maße besaß und in seinem Beruf und in seiner Arbeit auch wirklich aufging. In der Anstalt, zu deren Einrichtung ihm der Herzog Ernst II. von Gotha behilflich war, wurde den Kindern ein Leben in und mit der Familie geboten, wie in dieser wurde individualisiert und jeder vor allem in dem unterrichtet, wozu er Anlagen hatte und was sein künftiger Beruf forderte, besonderer Nachdruck aber auf die Realien gelegt, und endlich der körperlichen Gesundheit und Ausbildung die größte Aufmerksamkeit geschenkt. Daß möglichst frische und fröhliche, kräftige und gewandte Jungen aus ihr hervorgingen, das war von Anfang an und ist heute noch das Streben und der Stolz der Anstalt. Wie gerne die Zöglinge dort waren, das konnte man eben bei dem 1884 gefeierten Feste sehen; und daß auch geistig tüchtige Leute in Schnepfenthal erzogen wurden, das zeigt gleich der erste Zögling, der eintrat, und der kein anderer ist als der bekannte Geograph Karl Ritter. Der Gymnastik nahm sich besonders Guts-Muths an (1759—1839), der der Anstalt längere Zeit als Lehrer angehörte und durch seine Schriften über Gymnastik und Jugendspiele die ersten Grundlinien zu einer Systematik der Turnkunst zog; dabei versuchte er auf deutschen Boden zu übertragen, was von griechischer Gymnastik auf demselben zu verwerten war, wies aber auch auf den im Volke selbst vorhandenen Schatz an Jugendlust und Spielfreudigkeit hin und leistete so dem deutschen Volk einen nur etwa mit Grimms Volksmärchen zu vergleichenden Dienst.

Salzmann war aber zugleich auch einer der bedeutendsten Theoretiker der philanthropinistischen Pädagogik. Seine allgemeinen Anschauungen über Kindererziehung hat er in einer Reihe von Schriften niedergelegt — zuerst negativ in dem 1780 erschienenen „Krebsbüchlein oder Anweisung zu einer unvernünftigen Erziehung der Kinder", worin in einer freilich allzu direkten und witzlosen Weise die Übelstände der gewöhnlichen Erziehung ironisiert werden von dem Gedanken aus, daß der

Grund zu allen Fehlern, Untugenden und Lastern der Kinder meistenteils bei dem Vater oder der Mutter oder bei beiden zugleich zu suchen sei. Eine „Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Kinder“ gibt er in seinem „Konrad Kiefer“ (1796), worin in Form einer Erzählung die wichtigsten pädagogischen Grundsätze namentlich für das früheste Kindesalter positiv dargelegt werden. Handelt es sich hier vorzugsweise um die häusliche Erziehung, durch welche die Kinder einen gesunden und kräftigen Körper, einen vorurteilsfreien Verstand, ein geübtes Gedächtnis, eine lebhafte Einbildungskraft und eine rechtliche Gesinnung gewinnen sollen, so gibt er endlich im „Ameisenbüchlein“ von 1806 „Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher“. Dabei hat er aber nicht etwa die Lehrerbildung in staatlich organisierten Lehrerseminarien im Auge, sondern den Erzieher, der in sich den Beruf fühlt zu diesem Amt: an ihn wendet er sich ganz persönlich mit der Aufforderung, sich selbst zu bilden. Dass der Erzieher von allen Fehlern und Untugenden seines Zöglings den Grund in sich selbst suchen müsse, steht ihm auch jetzt wieder fest; entweder hat er sie ihm nicht abgewöhnt oder durch sein eigenes Beispiel angewöhnt oder sogar angedichtet, indem er dem Kind Mutwillen oder Übermut als Verbrechen auslegt und nicht begreift, daß das Sache der Kindesnatur ist; oder sind seine Gebote widernatürlich, dann ist es nur natürlich, wenn sie übertreten werden; oder will man alle nach einer und derselben Form erziehen, dann tut man den meisten Unrecht. Die Aufgabe ist, das Kind zum Menschen zu erziehen durch Entwicklung und Übung der jugendlichen Kräfte; denn Entwickeln ist das Wesen aller Erziehung. Daß das aber auch wirklich geleistet werde, dazu muß vor allem der Erzieher selbst erzogen sein, d. h. wie schon gesagt, er muß sich körperlich und geistig selber erzogen haben und immer weiter erziehen. Dabei betont Salzmann neben der physischen Abhärtung vor allem die Weckung des Sinns für die sichtbare Welt gegenüber einer toten Wortgelehrsamkeit. In diesen Zusammenhang gehört auch seine Ansicht über das Latein. In Schnepfenthal war demselben wie in Dessau ein bedeutender Platz im Lehrplan eingeräumt — 5 Wochenstunden neben 4 französischen. Aber für die Mehrzahl hält Salzmann das Erlernen der lateinischen Sprache eher für schädlich, weil die Zeit, die man dazu braucht, zum Studium nützlicherer Dinge verwendet werden kann, und so erklärt er geradezu, es sei für einen Menschen, der glücklich sein wolle, wichtiger, aus einer Wüste, die er bewohnt, ein Paradies machen, als eine Stelle aus Ovid verstehen zu können. Und ebenso bestreitet er die Notwendigkeit der Kenntnis in alter Geschichte und Mythologie. Später freilich hat er sich umgekehrt dagegen ausgesprochen, Knaben, die nicht zum Studieren bestimmt sind, vom Lateinischen zu dispensieren; denn „mehrere europäische Sprachen sind doch aus dieser entstanden und werden leichter gelernt, wenn man in jener einen guten Grund gelegt hat; überdies ist sie nun einmal so allgemein, daß man nicht leicht ein Buch in neueren Sprachen lesen kann, in welchem sich nicht hier und da Brocken darin befinden, welche Lesern, die darin ganz unbekannt sind, immer Steine des Anstoßes bleiben müssen. Dadurch wird es notwendig, daß den gebildeten Ständen diese Sprache

nicht ganz fremd sein darf". Aber indem er diesen praktischen Gesichtspunkt geltend macht, bedauert er, daß „zu schnell zu dem Lesen römischer Schriftsteller geschritten werde, wo eine Menge Wörter vorkommen, zu denen den Kindern die Vorstellung fehlt", und sieht darin „eine Hauptursache, warum man bei vielen so wenig Lust zur Erlernung dieser Sprache bemerkt".

Neben Salzmann steht unter den literarischen Vertretern des Philanthropinismus obenan Joachim Heinrich Campe (1746—1818), dessen Hauptverdienst auf dem Gebiete der Jugendschriftstellerei zu suchen ist, die er recht eigentlich erst ins Leben gerufen hat. Dem Rate Rousseaus folgend griff er vor allem nach dem Robinson, den er freilich im Geist seichtester Aufklärung durch langweilige, namentlich moralische Belehrungen und durch oft recht einfältige Zwischenbemerkungen der zuhörenden Kinder voll prosaischer Nützlichkeit und altkluger Naseweisheit nach unserem Geschmack übel verwässert hat. Ebenso sind seine Reisebeschreibungen für die Jugend, und langweilig und sentimental zugleich seine moralischen Schriften wie „Theophron oder der erfahrene Ratgeber für die unerfahrene Jugend", die zum Teil den Briefen des Lord Chesterfield an seinen Sohn entlehnt waren. Und doch freut man sich an der inhaltlich gesunden, wenn auch meist recht hausbackenen Kost, die hier der Jugend geboten wird. Zur Verbreitung der philanthropinistischen Ideen diente vor allem seine „Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens, von einer Gesellschaft praktischer Erzieher", worin auch Lockes und Rousseaus pädagogische Schriften in deutscher Übersetzung Aufnahme fanden, ein *Corpus educationis et institutionis*, in dem die Ideen des Philanthropinismus sozusagen kodifiziert worden sind, und zugleich ein enzyklopädisches Handbuch der gesamten Erziehungs- und Unterrichtslehre des 18. Jahrhunderts.

Zu den Mitarbeitern an diesem Werk gehört auch Ernst Christian Trapp (1745—1818), Lehrer am Philanthropin in Dessau und nachher Professor der Philosophie und Pädagogik in Halle; doch war er dieser Stelle nicht gewachsen und hatte hier mit dem seiner Leitung unterstellten Erziehungsinstitut kein Glück. Als Dozent der Pädagogik und überzeugt von der Notwendigkeit, Erziehung und Unterricht als eine eigene Kunst zu studieren, stellte er ein eigentliches System „Versuch einer Pädagogik" (1780) auf; er gründete dasselbe auf Psychologie und ging zu dem Behuf von den natürlichen Trieben und Neigungen aus, und dabei verwies er überall auf die Beobachtung der menschlichen Natur und der menschlichen Gesellschaft. In Anpassung an die kindlichen Kräfte stellt er den Satz auf: setze nahe Ziele, zerschneide die längeren Wege und Entfernungen in kürzere! und rät deshalb, sich unter Umständen nur mit halbstündigen Lektionen zu begnügen; das Ziel aber soll jederzeit sichtbar sein und deutlich bestimmt werden. Neben dem Reiz steht ihm, teilweise in bewußter Abweichung von Rousseau und manchen Philanthropinisten, als Haupthebel der sittlichen Erziehung der Zwang, neben die auf Weckung des Ehrgefühls berechneten Belohnungen treten auch Strafen. Als Gegenstände des Unterrichts, die er nach dem Gesichtspunkt des „Allgemein-

nützigen“ bestimmt, nennt er Lesen, Schreiben und Zeichnen, deutsche Stilübungen, Rechnen und Mathematik, Geschichte; bei dieser verlangt er, der Lehrer solle „nicht mit der alten, sondern mit der neuen, am besten mit der neuesten und gegenwärtigen Geschichte anfangen“, und befürwortet die Benützung historischer Gemälde. Dagegen erklärt er das Erlernen fremder Sprachen für eines der größten Übel in unseren Schulen, freilich so wie die Dinge liegen, für ein notwendiges Übel. Über den Unterricht in Sprachen und speziell über das Studium der alten klassischen Schriftsteller und ihrer Sprache in pädagogischer Hinsicht hat er sich in besonderen Schriften ausgesprochen, wenn auch nicht zu allen Zeiten in derselben Weise. Jedenfalls aber erklärt er Sachen für wichtiger als Sprachen, da diese es zunächst nur mit Worten zu tun haben; darum verwende man nicht zuviel Zeit auf sie, und auch das Wenige nur in den oberen Klassen. Die einzig richtige Methode sie zu lehren ist die Übung, das Sprechen selbst; Kenntnis der Grammatik, mündliches und schriftliches Übersetzen ist unnötig.[1]) Die Vorzüge der alten Sprachen und ihrer Literatur, vornehmlich die der griechischen, hat er nicht verkannt, aber er bestreitet, daß ihnen die neueren nachstehen und weniger geeignet seien als Mittel zu humaner Bildung. Und jedenfalls ist ihre Erlernung für die große Masse der Schüler zu schwer, also geradezu schädlich, höchstens einer Elite derselben zugänglich; diese aber werden sich auch ohne die Schule in ihnen zurecht finden. Den Platz, den das Lateinische seither im Unterricht eingenommen, will er dafür dem Deutschen eingeräumt wissen und zwar der Sprache selbst und der deutschen Literatur; ausdrücklich nennt er dabei Klopstock und Lessing. Die Verwirklichung dieses Gedankens der Verdrängung des Lateinischen durch das Deutsche erwartet er aber frühestens erst im Jahr 2440, einstweilen bleibt ihm das Erlernen fremder Sprachen nach wie vor ein notwendiges Übel. Auch das ist an Trapps Pädagogik von Interesse, daß er die Frage der Verstaatlichung des Schulwesens diskutiert hat, für dieselbe eingetreten ist, aber vor Mißbrauch der Staatsgewalt sowohl den Eltern als dem eigentlichen Unterricht gegenüber gewarnt hat; namentlich soll die Regierung dabei keine bestimmte Kirche begünstigen. Daher will er auch nicht, daß die Erzieher Theologen seien, sondern er verlangt eine besondere pädagogische Vorbereitung auf die Kunst und den Beruf des Erziehers und Lehrers durch systematisches Studium des Pädagogik, der Philosophie mit Ausschluß der Metaphysik, der Mathematik und der Geschichte; daneben soll derselbe fertig schreiben, rechnen und zeichnen können, und solange die Sprachen nicht ganz aus dem Unterricht zu verbannen sind, muß er natürlich auch diese verstehen und sprechen.

Von der Tätigkeit Trapps und Campes in Braunschweig und ihrer Einwirkung auf das dortige Schulwesen werden wir noch zu reden haben. Dagegen fassen wir nach diesem Überblick über die hauptsächlichsten

[1]) Uebrigens will ich doch anmerken, daß dieser von den Philologen so mißachtete Philanthropinist schon gemeint hat, „man solle das lateinische C allenthalben wie K aussprechen, weil es gewiß ist, daß die Alten es so ausgesprochen haben und weil es die Erlernung des Lateins erleichtert“.

Vertreter der philanthropinistischen Richtung hier noch einmal die Hauptgedanken dieser ganzen Reformbewegung zusammen, um Recht und Unrecht der meist sehr einseitigen Urteile über sie gegeneinander auszugleichen. Ihre Verdienste sind freilich im wesentlichen die Verdienste Rousseaus, dessen Ideen sie von der Hofmeistererziehung auf Schulen, oder richtiger noch: auf besondere Erziehungsanstalten zu übertragen suchten. Daß dabei — man denke an das Verhältnis des Schulrektors Sturm zu den großen Humanisten Agrikola, Erasmus, Melanchthon — viel Feines verloren ging und allerlei Konzessionen gemacht werden mußten, ist wie dort so auch hier im Wesen der Schule und des Massenunterrichts überhaupt begründet. Zugleich hängen die Abweichungen aber auch mit ihrer ganzen historischen Stellung, ihrem Wurzeln im Geiste der deutschen Aufklärung zusammen. Ihre Bedeutung liegt zunächst negativ in der Umgestaltung der bisherigen Erziehung mit dem ausgesprochenen Zweck einer Befreiung der Jugend, die unter der Unnatur der damaligen häuslichen und öffentlichen Erziehung seufzte und litt: die Zucht war noch immer barbarisch und gewalttätig, den Lehrern fehlte es vielfach an pädagogischem Interesse, an Herz für die Kinder und vor allem am nötigen Können; der Unterricht war Gedächtniskram, und das Lateinische das A und das O, nur nicht mehr jenes klassische Latein der alten Humanisten und jene sei es auch nur formalistische Freude an der klassischen Literatur, sondern es war ein modern-barbarisches Gelehrten- und Theologen-Latein, die Lektüre so dürftig, die Methode so langweilig als möglich, und das Lernen *in summa* eine Qual. Auch der Religionsunterricht war in den Händen der Orthodoxie nur ein Wortwissen und Auswendiglernen, war theologisch, nicht religiös; und in den Schulen der Pietisten war er inhaltlich unkindlich und unnatürlich und der Quantität nach ein ermüdendes Zuviel. Deshalb mahnte Trapp ganz mit Recht, daß „das Übermaß im Bibellesen und Beten abzustellen und die tägliche Morgenandacht wegen möglicher Unzuträglichkeiten wegzulassen sei". Endlich fehlte es auch außerhalb der Schule, vor allem bei den armen Kindern der höheren Stände, die gepudert und frisiert, mit seidenen Strümpfen und dem Degen an der Seite einherstolzieren mußten, an der Jugend Lust und Freude, an körperlicher Bewegung und ausgelassenem, fröhlichem Spiel.

Demgegenüber handelt es sich bei den Philanthropinisten um wahre Menschenbildung: nicht um eine nationale, sondern um allgemein menschliche, nicht um eine konfessionelle, sondern um allgemein religiöse, nicht um gelehrte, sondern um eine allgemeine und für alle brauchbare Bildung. Schon die Kinder und sie vor allem zu fröhlichen Menschen zu machen, das war die Grundlage, auf der das Gebäude menschlicher Glückseligkeit aufgebaut werden sollte. Hier gilt das Wort Basedows: „Natur, Schule, Leben! ist Freundschaft unter diesen dreien, so wird der Mensch, was er werden soll und nicht alsobald sein kann: fröhlich in Kindheit, munter und wißbegierig in Jugend, zufrieden und nützlich als Mann. Aber wenn die Natur von der Schule zerpeitscht, und die Schule vom Leben des Mannes verhöhnt wird, da ist der Mensch zuletzt dreifach als eine Miß-

geburt aneinander gewachsen; drei Köpfe, sechs Arme und im täglichen Zank unzertrennlich." Dazu muß aber die Erziehung den ganzen Menschen berücksichtigen, Leib und Geist mit gleicher Sorgfalt behandeln; denn ein gesunder, fester, starker, gelenkiger, gegen äußere Eindrücke und Einflüsse verwahrter Körper ist die Grundlage der irdischen Glückseligkeit. In den Philanthropinen durften daher die Jungen zum erstenmal ohne Zopf und Puder, in leichter freier Kleidung sich tummeln und nach Herzenslust spielen, baden und schwimmen, schlittschuhlaufen und Fußreisen machen; das Turnen hat hier seinen Ausgangspunkt genommen, vor Jahn kam Guts-Muths. Auf geistigem Gebiet aber tritt das Moralische in den Vordergrund: von dem freilich die Wahrheit überspannenden Grundsatz aus, daß der Mensch von Natur gut sei, erschien eine frühzeitige Gewöhnung zum Guten durch freundliche Mittel leicht; und so galten Belohnungen und Aufmunterungen für ersprießlicher als Strafen und harte Zucht. Von den Auswüchsen, die hiebei nicht fehlten, von ihrem ethisch nicht zu rechtfertigenden Anstacheln des Ehrgeizes durch äußerliche Mittel war übrigens auch schon die Rede. Wie die Zucht, so sollte aber auch das Lernen erleichtert werden: zu dem Behuf wurde das Spiel in den Unterricht selbst hineingezogen, der Idee nach die Arbeit geradezu in Spiel verwandelt, damit aber der Gedanke vom angenehm und spielend lernen karikiert; denn wo bleibt dabei die Erziehung zur Arbeit und zur Pflicht? Für den Unterricht wurde ganz besonders energisch die Veranschaulichung gefordert: bei allem ist auszugehen von der Sinnenwelt, daher sind die Sinne vom ersten Lebensjahr an zu üben, statt bloßer Worte sollen Sachen gelehrt und dem Geiste, wenn nötig durch Abbildungen der Dinge, Vorstellungen gegeben werden. Das hing zusammen mit ihrem Dringen auf Nutzen und praktische Brauchbarkeit, die durchaus maßgebend sein sollte für die Gegenstände des Unterrichts; „Gemeinnützigkeit" ist das dritte Wort in ihren Schriften, daher anfangs eine abenteuerliche Mannigfaltigkeit von Lehrgegenständen; doch hat sich das später von selbst ermäßigt; immerhin zeigt sich darin eine gewisse Prinziplosigkeit; denn was heißt und ist nicht alles gemeinnützig? Eigentümlich ist endlich noch die Gestaltung des Religionsunterrichts und sein stufenförmiger Aufbau vom Allgemeinen einer natürlichen Religion zum Besonderen des Christentums und zum Besondersten der Konfession. Auch hierbei darf der Gedanke der allgemeinen Menschenliebe, den sie schon in ihrem Namen ausdrückten, ihr Drängen auf absolute Toleranz in religiösen Dingen und ihre Betonung der moralischen Seite der Religion nicht unterschätzt werden; aber jene natürliche Religion — ganz abgesehen von der Frage, ob es eine solche gibt, und ob sie nicht vielmehr ein recht künstliches Abstraktionsprodukt war — hat in ihrer verstandesmäßigen Nüchternheit und Phantasielosigkeit etwas durchaus Unkindliches, mit ihr anzufangen widerspricht daher den pädagogischen Grundforderungen der Philanthropinisten selbst: das Besondere ist das Konkrete und Anschauliche, von diesem ist daher auch im Religionsunterricht auszugehen. Endlich hat jene Aufklärung, die sich nicht bloß auf den Nutzen der Gewitter, sondern auch auf die Geheimnisse der Erzeugung erstreckte, für uns zuweilen etwas Abstoßendes; freilich ob

wir nicht inzwischen umgekehrt dem Geschlechtsleben gegenüber in der Pädagogik zu prüde geworden sind und durch das Geheimtun mehr Schaden anrichten als durch ein offenes Wort zu rechter Zeit, das wir gewöhnlich dem Zufall, der Roheit eines Kameraden oder namentlich auch der Bibellektüre überlassen, das wird man angesichts des Dessauer Examens doch fragen dürfen, oder auch nicht mehr zu fragen brauchen: wir könnten hier von ihrer Ehrlichkeit recht vieles lernen. Immerhin hat die Art, wie sie mit einer gewissen Vorliebe die geheimen Jugendsünden besprechen — nur die Pietisten sind ihnen darin bis zum heutigen Tage über —, sittlich und pädagogisch manches Bedenkliche: verhüten, nicht besprechen ist hier die Aufgabe des Erziehers.

Der Philanthropinismus ist durchaus realistisch; aber damit reichte er nicht durch. Rousseau hatte ganz radikal verfahren können, denn er hatte es mit einem Phantom, mit einem nur gedachten Zögling zu tun. Die Philanthropine dagegen hatten lebendige Menschen zu erziehen, und diese sollten für das wirkliche Leben, für ihre Zeit brauchbar gemacht werden, daher mußten sie neben anderem auch solches lernen, was die Philanthropinisten prinzipiell verwarfen, d. h. vor allem Latein. Weil sie aber dafür und für das klassische Altertum überhaupt kein Herz und kein Interesse hatten, so trieben sie es noch banausischer, noch handwerksmäßiger, noch lederner als die Anhänger des Alten; und deswegen wirft man ihnen nicht nur schlechtes Latein, sondern auch Mangel an „Idealismus" vor, insofern mit Recht, als ihnen für die ideale Seite des klassischen Altertums und seinen hohen pädagogischen Wert jedes Verständnis fehlte, und sie auch hier nur fragten, wozu es sich praktisch brauchen lasse. So ist ihr Tun nicht frei von Widersprüchen. Aber ohne jene Konzessionen hätte der Philanthropinismus den Erfolg nicht gehabt, den er sich allerdings zunächst in marktschreierischer Weise zu sichern suchte, nämlich den, „in den höheren Schichten des deutschen Volkes eine lebhafte, stellenweise geradezu schwärmerische Begeisterung für eine vernunft- und naturgemäße, nicht bloß den Verstand, sondern auch das Gemüt und den Körper berücksichtigende Jugenderziehung zu wecken", *in praxi* eine Reihe neuer Erziehungsanstalten ins Leben zu rufen, der Realschule die Aufnahme und Einreihung in das Unterrichtssystem zu erzwingen, eine gründliche Umgestaltung der Unterrichtsmethode anzubahnen, freilich ohne diese auch selbst definitiv in die richtigen Wege zu leiten, eine auf Psychologie sich gründende wissenschaftliche Pädagogik auch in Deutschland zu begründen und ihr in dem Kreis der Lehrgegenstände der Universität Aufnahme zu verschaffen, und endlich nicht bloß der Schule, sondern vor allem auch den Eltern die Pflicht der Erziehung ans Herz zu legen und so das Zusammenarbeiten von Schule und Haus als notwendig erscheinen zu lassen, wie sie ja auch praktisch aus ihren Philanthropinen Anstalten zu machen suchten und in Schnepfenthal wirklich eine machten, wo den Zöglingen das Familienleben erhalten bleiben und zugänglich gemacht werden sollte.

So war, nimmt man alles in allem, der Philanthropinismus eine wirkliche Reform, eine pädagogische Bewegung im großen Stil; und das verdankt er einerseits seinem intellektuellen Urheber, Rousseau, andererseits

dem Umstand, daß seine Vertreter in Deutschland begeisterte Menschen und einzelne unter ihnen wirkliche Erzieher waren.

Zu den §§ 4 und 5 vgl. zunächst Paul Natorp, Condorcets Ideen zur Nationalerziehung (Monatshefte d. Comenius-Gesellschaft Bd. III Heft 4/5 S. 128 ff.) Eine umfassende Geschichte des Philanthropinismus haben wir seit 1889 in dem Werk von A. Pinloche, *La Réforme de l'éducation en Allemagne au dix-huitième siècle: Basedow et le Philanthropinisme* (vgl. meine Rezension darüber in d. deutschen Litt. Ztg. 1891 Nr. 15). Hier findet man auch die ganze Bibliographie auf S. 567—585, wo ich nur den Vortrag von L. Gerlach, Der Dessauer Philanthropinismus in seiner Bedeutung für die Reformbestrebungen der Gegenwart (Philologenversammlung zu Dessau 1884) vermisse; und so begnüge ich mich, auf jenes Buch zu verweisen, und nur als neuerdings bedeutsam hinzuzufügen C. Gössgen, Rousseau und Basedow 1891; E. von Sallwürk, Die Fragepunkte der heutigen Pädagogik nach ihrem geschichtlichen Herkommen (Rheinische Blätter, Jahrg. 1892); H. Lorenz, Entwicklung und Bedeutung der Pädagogik J. B. Basedows im Lichte neuerer Forschung (Neue Jahrb. f. Philolog. und Pädag., Jahrg. 1893, H. 3—9); O. Francke, Aus dem Nachlasse des Dessauer Philanthropins (ebendas. Jahrg. 1893, Heft 4—12) und G. Schmid, Der Philantropinismus, in seiner Gesch. d. Erziehung 4, 2. 1898; ebendas. Brügel über Campe und Trapp und Gundert über Salzmann.

6. Erstreckte sich aber die Wirkung des Philanthropinismus auch über seine eigenen Anstalten hinaus überhaupt und direkt auf die praktische Gestaltung des Schulwesens in deutschen Ländern? Man kann namentlich angesichts der grundsätzlichen Beschränkung seiner Reform auf die Erziehung der höheren Stände diese Frage aufwerfen, obgleich ein Blick auf Basedows unvornehme, cynische Persönlichkeit genügt, um den Vorwurf des Aristokratismus von ihnen ferne zu halten; und sie ist um so schwieriger zu beantworten, weil die stetig forschreitende Vermischung der Aufklärung und des Philanthropinismus die Sonderung der beiderseitigen Einflüsse erschwert, ja geradezu unmöglich macht. Wir reden daher besser vom Schulwesen in Deutschland (und Österreich) im Zeitalter der Aufklärung überhaupt; wo uns dabei spezifisch Philanthropinistisches entgegentritt soll, es dann an seinem Ort bemerkt werden.

Schon Friedrich I. hatte in Preußen den Pietismus begünstigt: man denke an die von ihm verliehenen Privilegien an Francke oder an das unter ihm eingerichtete *Collegium Fridericianum* zu Königsberg. Der Volksschule aber kam der von Halle ausgehende Anstoß in weiterem Umfang doch erst unter Friedrich Wilhelm I. zu gute, der sich ganz für den Pietismus hatte gewinnen lassen und ihm bis gegen das Ende seiner Regierung hin zugetan blieb. Schon im vorigen Abschnitt (§ 11) habe ich von seiner Schulpolitik erzählt, wie er unter dem Einfluß der pietistischen Bewegung Schulen gründete, Schulhäuser baute, Schulordnungen erließ, den Schulzwang endlich auch für Preußen einführte, für die Besserstellung, vor allem aber nach Halleschem Muster auch für eine bessere Vor- und Ausbildung der Lehrer sorgte und zu dem Behuf die ersten Schullehrerseminare in Stettin und in Kloster Bergen ins Leben rief.

In gleicher Weise ließ sich dann auch Friedrich der Große, mit dem der Geist der Aufklärung den preußischen Königsthron bestieg, von Anfang seiner Regierung an das Schulwesen in seinen Staaten angelegen sein. Er war, im Einklang mit dem Wesen des Rationalismus, namentlich darauf bedacht, an Stelle eines bloß gedächtnismäßigen Unterrichtens den Lehrern die Pflicht des Erklärens einzuschärfen, damit von den Kindern auch verstanden werde, was gelernt werde. Die neue Landschul-

ordnung für Minden und Ravensberg von 1754 stellte das Prinzip der Schulpflichtigkeit noch einmal energisch an die Spitze und verlangte neben den dazu nötigen Natur- und Gnadengaben von allen, die zum Schulamt zugelassen werden wollten, ein besonderes Qualifikationszeugnis. Für die Lehrerbildung aber hatte vor allem die von Hecker gegründete und geleitete Berliner Realschule zu sorgen, mit der ein Schullehrerseminar verbunden wurde: bei Vakanzen von Küstern und Schulmeistern sollten „die Subjekte von denen Leuten, so bei der Real-Schule in Berlin zu dergleichen Bedienung angezogen und zugleich zum Seidenbau und zur Kultur der Maulbeerbäume angeführt werden, preferablement vor andern genommen und deshalb im vorkommenden Falle an den qu. Hecker allhie geschrieben werden, um dergleichen vorzuschlagen“. Wenn aber während der Kriegsjahre aus alle dem nicht allzuviel geworden war, so ließ sich der König unmittelbar nach dem Ende des siebenjährigen Krieges das Schulwesen aufs neue angelegen sein. Hecker wurde mit der Ausarbeitung des Organisationsentwurfes beauftragt, und noch im Jahr 1763 erschien das General-Landschul-Reglement, das mit den bezeichnenden Worten beginnt: „Demnach Wir zu Unserem höchsten Mißfallen selbst wahrgenommen haben, daß das Schulwesen und die Erziehung der Jugend auf dem Lande bisher in äußersten Verfall geraten, und insonderheit durch die Unerfahrenheit der mehrsten Küster und Schulmeister die jungen Leute auf dem Lande in Unwissenheit und Dummheit aufwachsen; so ist Unser so wohlbedachter als ernster Wille, daß das Schulwesen auf dem Lande in allen Unseren Provinzen auf einen besseren Fuß als bisher gesetzet und verfasset werden soll. Denn so angelegentlich Wir nach wiederhergestellter Ruhe und allgemeinem Frieden das wahre Wohlsein Unserer Länder in allen Ständen Uns zum Augenmerk machen: so nötig und heilsam erachten Wir es auch zu sein, den guten Grund dazu durch eine vernünftige sowohl als christliche Unterweisung der Jugend zur wahren Gottesfurcht und anderen nötigen Dingen in den Schulen weisen zu lassen.“ Auch hier ist es wiederum die Einschärfung der allgemeinen Schulpflicht, die vorangestellt wird; das zweite ist die Sorge für tüchtige Lehrer, wobei aufs neue auf das Chur-Märkische Küster- und Schullehrerseminar zu Berlin hingewiesen und Hecker beauftragt wird, die Landschulen in den Königlichen Ämtern mit guten Subjektis aus dem Seminario zu versorgen; und endlich werden über die „Lehrarbeit“ genaue Vorschriften gegeben, auch die Frage der Inspektion geordnet. Der Geist des Ganzen ist eine Mischung von Aufklärung und Pietismus, wobei der letztere, d. h. der Einfluß Heckers in milder Form dominiert. Dem allgemeinen Landschulreglement von 1763 folgte dann ein solches für die Römisch-Katholischen in Schlesien und Glatz im Jahr 1765 nach. Um dessen Abfassung und um das Schulwesen in diesem Gebiet überhaupt machte sich neben Hecker der Abt Felbiger in Sagan besonders verdient; bemerkenswert ist hier namentlich die Einrichtung von sechs Musterschulen, in denen „nicht allein die Jugend vorzüglich gut unterrichtet, sondern auch Erwachsene angeführet werden sollen, wie sie sich beim Unterricht der Jugend weißlich verhalten können“. Das rationalistische Element tritt hier noch stärker hervor, wenn der Lehrer

angewiesen wird, seinen Schülern vor allen Dingen die Gründe anzugeben und daß auch die Lernenden die angegebenen Gründe einsehen mögen, auf daß auch deren Verstand aufgekläret und geübet werde. Allein zwei Hauptschwierigkeiten blieben trotz solcher Verordnungen und trotz aller Fürsorge des Königs bestehen. Einmal der Mangel an tüchtigen Lehrern, der durch die paar Seminare und Musterschulen nicht beseitigt werden konnte. 1758 hatte der König bestimmt, daß Schulmeister- und Küsterstellen nicht zu den mit Invaliden zu besetzenden kleinen Bedienungen gerechnet werden sollen. Aber 1781 muß der Kultusminister von Zedlitz doch klagen: „Fast muß ich auf die Aufnahme der Landschulen ganz Verzicht tun; der König bleibt bei der Idee, daß die Invaliden zu Schulmeistern genommen werden.“ Kann man dies auch mit der *dira necessitas* entschuldigen, so zeigt doch der Zusatz des Ministers: „Er vermengt die Billigkeit verdiente Leute zu belohnen mit der Pflicht brauchbare Menschen zu bilden“, daß es sich dabei nicht nur um eine berechtigte Maßregel der Aushilfe in der Not, sondern um eine unberechtigte Vermischung zweier einander fremder Zwecke handelte, was man wohl historisch wird begreifen, nicht aber pädagogisch wird gutheißen und rechtfertigen dürfen.

Das zweite Hindernis war der Widerstand der Bauern, die die Kinder für die Feldarbeit brauchten, und vor allem der adeligen Grundherrn, auf die die Schullasten übergewälzt wurden; daher wollten sie von der angestrebten Emanzipation der Lehrer vom Handwerk nichts wissen; und dem Junkertum erschien es im Zusammenhang mit seiner agrarischen Abneigung gegen die Befreiung der Bauern von der Erbuntertänigkeit ohnedies vorteilhafter, wenn der Bauer unwissend und unaufgeklärt blieb; denn „je dümmer ein Untertan sei, desto eher werde er sich alles wie ein Vieh gefallen lassen“. Und doch war es gerade ein Adeliger, der im Gegensatz zu der großen Mehrheit seiner Standesgenossen den Bestrebungen des großen Königs und seines hochgebildeten und verdienten Kultusministers, des schon genannten Freiherrn von Zedlitz, entgegenkam und die Ideen der Philanthropinisten, die er durch die Lektüre Basedowscher Schriften und später auch durch einen Besuch in Dessau persönlich kennen gelernt hatte, auf dem Gebiet des Landschulwesens zu verwirklichen suchte. Es war der Erb- und Domherr Eberhard von Rochow (1734—1805), der bei einer im Jahre 1772 auf seinen Gütern wütenden Seuche sehen mußte, wie die Dummheit, der Aberglaube und die Vorurteile des Landvolkes seinen Versuchen zu helfen entgegenarbeiteten; als die Hauptursache davon und von den auch den Staat in seinem wichtigsten Teile schädigenden Übeln erkannte er die vernachlässigte Erziehung der ländlichen Jugend. Rasch entschlossen machte er sich selbst an die Abfassung von Schulbüchern für Kinder der Landleute oder zum Gebrauch in Dorfschulen und organisierte mit Hilfe des auf seine Pläne verständnisvoll eingehenden Lehrers Bruns, dem er später auf seinem Grabstein das Zeugnis geben konnte: er war ein Lehrer! die Schulen auf seinen Gütern in Rekahn, Krahne und Gettin im Geiste eines besonnenen und gemäßigten Philanthropinismus. Die Hauptsache war auch ihm die Heranbildung ge-

schickter junger Leute zu Lehrern: da er aber sah, daß es dem Lehrerstande noch durchweg an Geld und äußeren Ehren fehle, so verlangte er für sie zum mindesten 100 Taler Gehalt und den Kantortitel. Wenn man bedenkt, daß es damals noch Lehrer ohne Gehalt oder mit 7 und 9 Talern gab, und an manchen Orten die Sitte des „auf die Reihe“ (bei den Bauern in Kost) Gehens bestand, so kann man den Fortschritt in diesem Begehren bemessen. Philanthropinistisch aber war sein Grundsatz, daß der erste Unterricht auch für die Kinder der Landleute so angenehm und so sinnlich als möglich sein solle und daß ihnen Sachkenntnisse mitzuteilen seien, soweit solche für ihr gegenwärtiges Alter und ihr Fassungsvermögen taugen. Daß aber Rochow die Grenzen kannte, die der spröde Stoff der Landbevölkerung seinen Bemühungen um Aufklärung entgegensetzte, das zeigt der von ihm stammende Name der Elementarschule und des Elementarunterrichts.

So war hier ein rechter Anfang gemacht mit wirklichen Dorfschulen. Das Beispiel Rochows wirkte zunächst auf einzelne seiner Gutsnachbarn, dann auf Preußen überhaupt und selbst über dessen Grenzen hinaus auf das übrige Deutschland. Die Hauptsache war, daß seine Bestrebungen zusammentrafen mit den Aufklärungstendenzen des großen Königs und seines trefflichen Unterrichtsministers. Mit diesem kam Rochow in lebhafte Korrespondenz, und derselbe nahm von da an in Schulangelegenheiten vielfach seinen Rat in Anspruch; der König aber befahl ausdrücklich die Landschulen nach Rochowschem Muster einzurichten. Und obgleich unter Friedrichs Nachfolger eine Reaktion eintrat, und das berüchtigte Wöllnersche Religionsedikt von 1788 auch der Entwicklung der Volksaufklärung und Volksbildung Gefahr brachte, so ließ sich der Geist doch nicht mehr bannen. Namentlich brach sich der Gedanke mehr und mehr Bahn, daß die Schule Sache des Staates und seiner Organe sei. Und so brachte das scheidende Jahrhundert noch unter Friedrich Wilhelm II. im Allgemeinen Landrecht von 1794 den Gedanken, daß die Schulen und Universitäten Veranstaltungen des Staates, nicht Anstalten einzelner Konfessionen seien, nur mit Vorwissen und Genehmigung des Staates errichtet werden dürfen und unter seiner Aufsicht stehen müssen. Friedrich Wilhelm III. aber erklärte, es sei endlich einmal Zeit, für zweckmäßige Erziehung und Unterricht der Bürger- und Bauernkinder zu sorgen und ordnete an, daß im Schulwesen „für alle Provinzen eine Einförmigkeit stattfinden müsse“. Staatsschule und Simultanschule — das achtzehnte Jahrhundert hat sie im Prinzip gefordert, hat das neunzehnte sie verwirklicht?

Was hier von Preußen gesagt wurde, gilt auch von anderen deutschen Ländern; so um nur eines zu nennen, von Braunschweig. Seit den vierziger Jahren zeigte sich dort in den Dorfschulen der Einfluß des Halleschen Pietismus, die Schulbücher des Waisenhauses wurden eingeführt. 1751 erfolgte die „Ordnung für die Schulen auf dem Lande“ unter dem Herzog Karl I., die als die „erste eigentliche und vollständige Volksschulordnung“ bezeichnet worden ist; für Lehrerbildung sorgte das 1751 errichtete Seminar in Braunschweig und seit 1753 ein zweites zu Wolfenbüttel. Auch wurde das Prüfungswesen geregelt und durch die Anordnung er-

neuter Prüfungen bei Versetzungen darauf hingearbeitet, daß sich die Schulmeister nach der Anstellung nicht allzusehr „auf die faule Seite legten“; es war das ein Ersatz für die überall noch recht mangelhafte Inspektion. In den achtziger Jahren hielt dann der Philanthropinismus auch in Braunschweig seinen Einzug, trotz des heftigen Widerstands der Geistlichkeit; namentlich das Beispiel des Herrn von Rochow fand vielfach Beifall und Nachahmung. Um aber diese Reformen unbehindert durch das Konsistorium durchführen zu können, errichtete der Herzog Karl Wilhelm Ferdinand 1786 ein besonderes fürstliches Schuldirektorium und war damit der erste, der die Schule offiziell von der Kirche emanzipierte. Die Philanthropinisten Campe, Trapp und Stuve wurden in das Direktorium berufen und erhielten hier Gelegenheit, ihre Ideen, die sich bei dem letztgenannten auch auf die Fürsorge des Staates für den Mädchenunterricht erstreckten, in einem ganzen Lande zu verwirklichen. Aber die Sache scheiterte an ihrem unpraktisch sich überstürzenden Wesen und an dem Widerstand der durch diese Maßregeln tief verletzten Geistlichkeit, und so dauerte die ganze Einrichtung nur vier Jahre: 1790 wurde die alte Verbindung zwischen Kirche und Schule wieder hergestellt, doch blieb der philanthropinistische Geist zunächst noch der herrschende.

Endlich sei mit einem Wort wenigstens auch der Reformen gedacht, die in Österreich durch Felbiger (1724–1788) auf dem Gebiete des Schulwesens unter Maria Theresia und Joseph II. durchgeführt wurden. Felbiger ist uns als Abt in Sagan schon begegnet. Was er an der Heckerschen Realschule in Berlin gelernt hatte, das suchte er nach dem siebenjährigen Krieg in Schlesien zu verwerten, wo 251 neue Schulen gegründet wurden; seine Buchstaben- und Tabellarisierungsmethode, die er in der ersten Abteilung seines Methodenbuchs (1775) nebst dem Zusammenlesen, dem Zusammenunterrichten und dem Katechisieren als die fünf Hauptstücke seiner neuen Lehrart ausführlich beschreibt, stammt aus der pietistisch-heckerschen Pädagogik. Nun aber sollte er noch auf einen weiteren Wirkungskreis versetzt werden: in Österreich hatte 1770 ein Graf Pergen einen umfassenden Plan für Verbesserung des Schulwesens entworfen, wodurch „wahre, aber zugleich aufgeklärte und zu den Diensten des Vaterlandes so fähige als willige Christen erzogen“ werden sollten; zu dem Zweck seien allgemeine Trivialschulen in allen Dörfern und Städten, Realschulen und lateinische Schulen in den Städten einzurichten und auch für Mädchenunterricht zu sorgen. Allein da er die Aufsicht und Leitung dieser Schulen „völlig und beständig“ dem Staat überlassen und die Ordensgeistlichen durchweg aus der Schule verbannt wissen wollte, hatte nicht nur die Kaiserin, sondern auch Joseph II. Bedenken. Da kam 1773 die Aufhebung des Jesuitenordens, der in Österreich das Schulwesen bis dahin im wesentlichen besorgt hatte, und nun war geradezu *tabula rasa*. In dieser Not berief man Felbiger, der noch 1774 die allgemeine Schulordnung ausarbeitete, worin allüberall Knaben- und Mädchenschulen angeordnet, Normalschulen für die Heranbildung von Lehrern in jeder Provinz vorgesehen und die Felbigersche Methode für den Unterricht obligatorisch gemacht wurde. Die Aufsicht über die Trivialschulen erhielt der

Ortspfarrer, dem aber ein weltlicher Inspektor zur Seite gegeben wurde, das Ganze wurde der Generaldirektion des deutschen Schulwesens in Wien unterstellt. Freilich blieb vieles hievon auf dem Papier, da es mehr noch als an Menschen an Mitteln fehlte; und der Mechanismus der Felbigerschen Methode schnürte die Schule zum voraus in die spanischen Stiefel einer alles nivellierenden Form und Norm. Nur wo begeisterte Männer für die Sache eintraten, wie in Böhmen der Dechant Kindermann, konnte von Gedeihen und Blüte die Rede sein. Bemerkenswert ist, daß dieser den damals oft gehörten Vorwurf, man wolle die Bauern zu Gelehrten machen, dadurch zu entkräften suchte, daß er in organischer Verbindung mit der Volksschule Arbeits- und Industrieschulen einzurichten gedachte; ein Vorgang, dem man alsbald auch in Deutschland an einzelnen Orten nachfolgte. Daß mit Josephs II. Tod in Österreich alles wieder der Kirche anheimfiel, versteht sich von selbst; die Aufklärung war im Leben dieses Staates nur eine Episode. Und noch oberflächlicher war das, was Katharina II. in Rußland für die Aufklärung des Volkes und die Hebung des Schulwesens tun wollte. Immerhin ist es für die Stärke und Macht des Geistes der Aufklärung im 18. Jahrhundert bemerkenswert, daß ihm zu liebe in Rußland — wenigstens potemkinsche Dörfer erbaut wurden.

7. Für uns muß hier natürlich noch von größerem Interesse sein, was Aufklärer und Philanthropinisten auf dem Gebiete des höheren Schulwesens geleistet haben. Gerade aus den mit der Aufklärung verwandten Tendenzen und Gedanken heraus hatte der Pietismus und hatten Pietisten die Realschule ins Leben gerufen. Dem durch Hecker in Berlin gegebenen Beispiel folgte am frühesten Braunschweig, wo der Direktor der Waisenhausschule Zwicke seit 1750 mit dieser eine Realschule verband, an der Christentum und Theologie, Lesen, Schreiben, Rechnen, die deutsche, lateinische und französische Sprache, Mathematik, Mechanik und Baukunst, Geographie, Geschichte, Ökonomie, Briefschreiben und Zeichnen gelehrt werden sollten. Der Grundsatz, keinen etwas zu lehren oder lernen zu lassen, was ihm in seinem ganzen Leben nichts nützen wird, war dabei maßgebend. Aber zu einer Blüte hat es diese Anstalt nicht gebracht. Zunächst war dies nur mit der Heckerschen Schule in Berlin der Fall, die, mit Privilegien aller Art ausgestattet, vor allem auch als Schullehrerseminar und Musterschule dienen sollte. Wenn aber Hecker anfangs in in dieser aus einem Bündel von Fachschulen bestehenden Anstalt den Gedanken realisiert hatte, schon auf der Schule alles das zu treiben, was man im späteren Berufsleben unmittelbar brauchen könne, so suchte Resewitz, der in Kopenhagen eine Realschule gründete, dieser ein festeres und einheitlicheres Ziel zu geben in seiner 1773 erschienenen Schrift „die Erziehung des Bürgers zum Gebrauch des gesunden Verstandes und zur gemeinnützigen Geschäftigkeit“. Für die bürgerlichen Kreise ist keine gelehrte Bildung notwendig, sondern eine praktische, die sich hauptsächlich in der Methode von jener unterscheidet: die Sinne sind zu bilden, von der Erfahrung ist auszugehen; dabei muß auf die örtlichen Verhältnisse Rücksicht genommen und müssen diese Bürgerschulen je nach der Bevölkerung mehr für Landleute oder für Handwerker oder für Kauf-

leute eingerichtet werden. Diese Gedanken fielen bei dem Freiherrn von Zedlitz auf fruchtbaren Boden: er berief Resewitz nach Kloster Bergen bei Magdeburg und wünschte, solche Bürgerschulen in allen Städten einzurichten oder kleine Lateinschulen unter Beseitigung des gelehrten Unterrichtsstoffes in solche umzuwandeln. Aber Resewitz war Theoretiker und leistete in der Praxis wenig oder nichts, und den allgemeinen Plan des Freiherrn von Zedlitz vereitelte der Mangel an den dafür notwendigen Mitteln. Und so bedeutet das Kabinettsschreiben Friedrichs an seinen Minister vom 5. September 1779 zunächst die Rückkehr zu der Zweiteilung (Dorfschulen und lateinische Schulen) und den Verzicht auf diese dritte Gattung der Real- oder Bürgerschulen in weiterem Umfang, wenn es darin heißt: „Lateinisch müssen die jungen Leute absolut lernen, davon gehe ich nicht ab, es muß nur darauf raffinieret werden, auf die leichteste und beste Methode, wie es den jungen Leuten am besten beizubringen; wenn sie auch Kaufleute werden oder sich zu was anderem widmen, wie es auf das Genie immer ankommt, so ist ihnen das doch allezeit nützlich, und kommt schon eine Zeit, wo sie es anwenden können."

Aber diese Äußerung zeigt auch zugleich, daß Friedrich der Große mit den Leistungen der lateinischen Schulen nicht zufrieden war. Meist begnügen sie sich damit, meint er, das Gedächtnis der Schüler mit Kenntnissen anzufüllen, das Wichtigste dagegen, die Gewöhnung an eigenes Denken, die Ausbildung des Urteils, die Erhebung des Geistes und die Veredelung der Gesinnung werde zu wenig ins Auge gefaßt; ebenso fehle es an Berücksichtigung der Individualität. Darin und in der richtigen Art die klassischen Schriftsteller zu lesen gebühre einzig den französischen Jesuiten Anerkennung und Lob. Deutsche Gelehrte dagegen können selten einen griechischen oder lateinischen Autor ohne Schwierigkeit lesen; die meisten Gymnasiallehrer seien pedantisch, nachlässig und unwissend. Da er so gewahr geworden, daß bei den Schulanstalten noch viele Fehler seien, forderte er in jenem Kabinettsschreiben an Zedlitz eine Verbesserung des Unterrichts in Rhetorik, Logik und den beiden alten Sprachen. Logik ist vor allem nötig; denn „wer zum besten räsonnieren kann, wird immer zum weitesten kommen, besser als der, der nur falsche Schlüsse zieht"; als Lehrbuch hiefür empfiehlt sich die Logik von Wolf, sie ist „die beste im Deutschen, wohl ein bisgen weitläufig, aber man kann sie abregieren lassen". „Wegen der Rhetorik ist der Quintilian, der muß verdeutschet, und darnach in allen Schulen informiert werden." Diese beiden Fächer sind für alle Stände, alle Menschen haben sie gleich nötig. „Das Lateinische muß nach den *Auctoribus classicis* mit den jungen Leuten durchgegangen werden, und die Lehrer und Professores müssen es durchaus wissen, sowie auch das Griechische. Die *Auctores classici* müssen auch alle ins Deutsche übersetzt werden, damit die jungen Leute eine Idee davon kriegen, was es eigentlich ist, sonsten lernen sie die Worte wohl, aber die Sachen nicht." Von Autoren nennt er Xenophon, Demosthenes, Sallust, Tacitus, Livius und „von Cicero alle seine Werke und Schriften, die sind alle sehr gut, desgleichen der Horatius und Virgil, wenn es auch nur in Prosa ist". Denn es handle sich nicht bloß um „den

Sinn der Redensart und Wörter, sondern um die Kunst im Reden und Dichten, um ihre Schönheit im ganzen, ihre Ökonomie und Einrichtung, kurz um das Feine im Geschmack der Alten". So sollen die Alten den Deutschen denselben Dienst leisten, wie den Franzosen und Italienern, ihren Geschmack, ihre Sprache, ihren Stil bilden und eine bessere Periode der deutschen Literatur heraufführen. Daß damit der Aufklärer zum Neuhumanisten wird, und die utilitaristische Auffassung der Rücksicht auf die allgemeine formale und ästhetische Bildung Platz machen muß, liegt auf der Hand. Neben jenen drei Fächern, die ihm in erster Linie stehen, verlangt der König auch den Gebrauch einer guten deutschen Grammatik und Unterricht in der Geschichte; dabei solle man sich in der alten Geschichte auf die Hauptsachen beschränken, dagegen die neuere etwas genauer durchnehmen, was, wie er meint, „spielend angehe"; endlich nennt er auch noch die Geometrie. Zur Bildung des Charakters dient neben dem Geschichtsunterricht besonders der Religionsunterricht; vielleicht wäre es auch zweckmäßig, Katechismen der Moral zu verfassen, die der Jugend von Kindheit an den Gedanken einprägten, daß die Tugend die unerläßliche Bedingung des Glückes sei. In allem diesem wußte sich der König mit seinem Unterrichtsminister eins. Wenn derselbe als Ziel des höheren Unterrichts „die allgemeine Entwicklung des Verstandes und aller ihm untergeordneten Vermögen des Geistes, Einflößung rechtschaffener praktischer Grundsätze der Sittlichkeit und zum Dritten die Fundamentalbegriffe und Beobachtungen bezeichnet, worauf jeder besondere Teil der Wissenschaften und der Literatur sich gründet", so sieht man, wie auch dieser Freund des Philanthropinismus[1]) bereits über diesen hinaus der neuhumanistischen Auffassung des Unterrichts zustrebt. Auch die Wertschätzug der klassischen Sprachen und die Betonung des Griechischen, das er nicht bloß um des Neuen Testaments willen betrieben wissen will, zeigt ihn uns auf neuen Wegen.

Was aber Friedrich und sein Minister theoretisch dachten, dem konnten und wollten sie auch in der Praxis Geltung und Nachachtung verschaffen. Dabei war es gewiß wohlgetan, wenn der König in jenem Kabinettsschreiben bestimmte, es solle mit der Schulbesserung in den großen Städten als Königsberg, Stettin, Berlin, Breslau, Magdeburg u. s. w. der Anfang gemacht werden. Freilich setzte der pietistische Geist diesen aus dem Prinzip der Aufklärung hervorgehenden Reformen energischen Widerstand entgegen: in Breslau erklärte das Stadtkonsistorium, „der Untertan sei der beste, welcher am meisten (*sic!*) glaube und der der schlechteste, welcher am meisten räsonniere"; und ebensowenig wollte sich in Königsberg das *Collegium Fridericianum* fügen. Aber der Minister wies diese „auf Dummheit gegründete Sicherheit" energisch zurück, griff mit seinen Maßregeln durch und beseitigte Männer wie den Abt Hähn in Klosterbergen, von dem der König sagte: „der Abt taugt nichts, man muß einen anderen an die Stelle haben, kein Mensch will jetzo seine Kinder dahin schicken, weil der Kerl ein übertriebener pietistischer Narr ist." Dagegen

[1]) Von dem Basedowschen Kupferwerk meinte Zedlitz, dasselbe „sollte das erste Handbuch aller Erzieher sein"; cfr. dagegen das oben erwähnte Urteil Goethes.

gelang es namentlich für Berlin tüchtige Rektoren zu gewinnen, so Meierotto, „den König unter den Rektoren", an das Joachimsthaler und Gedike an das Friedrich Werdersche Gymnasium. Beide zeigten sich darin als Aufklärer, daß sie im Unterricht darauf drangen, daß der Schüler selbst denke — Gedike hat daher auch die Sitte der häuslichen Präparation auf die Klassenlektüre eingeführt —, und daß sie den Realien an ihren Anstalten die Türen möglichst weit öffneten. Speziell betonte Gedike die Verbindung des wissenschaftlichen oder Sachunterrichts mit dem philologischen Sprachunterricht und betrieb das Griechische mit großem Nachdruck und ganz losgelöst vom Neuen Testament. Den Einfluß der Philanthropinisten aber zeigt die Benützung einer lateinischen Übersetzung des Campeschen Robinsons und die Forderung, nicht mit abstrakten grammatischen Regeln, sondern mit einfachen Erzählungen den Sprachunterricht zu beginnen. Und ähnlich geht Meierotto in seiner 1785 erschienenen lateinischen Grammatik in Beispielen aus den klassischen Schriftstellern nicht von der grammatischen Regel, sondern von dem Beispiel aus, von dem sich der Knabe induktiv und durch eigenes Denken die Regel selber abstrahieren solle. Bewähren freilich konnte sich diese Methode nicht; denn sie übersteigt das Können des Schülers und mutet diesem zu, was Sache des philologischen Forschers und Gelehrten ist.

Zur Hebung des Gymnasialwesens sollten aber auch noch andere Maßregeln dienen. In erster Linie die materielle Besserstellung des Lehrerstandes und Geldbewilligungen für bauliche Einrichtungen, Schulbibliotheken und Schulsammlungen, wobei freilich in dem armen Friederizianischen Staat der Wille größer war als das Können. Weiter wurden die höheren Lehrer von den Kantoren und Schulmeistern bestimmt gesondert, einige von jenen erhielten den Professorstitel, und auch sonst gaben persönliche Auszeichnungen einzelner durch den König und den Minister dem Stand höhere Schätzung. Endlich sorgte man auch für die Lehrerbildung, so zuerst in Halle, wo freilich das *Institutum paedagogicum* unter der Direktion Trapps nicht gedeihen wollte. Dagegen gelang es Zedlitz, wenn auch erst nach Friedrichs Tod, 1787 ein solches pädagogisches Seminar in Berlin, in Anlehnung an das Friedrich-Werdersche Gymnasium ins Leben zu rufen und Gedike zum Leiter desselben zu machen. Für fünf „Schulamtskandidaten" wurden Geldmittel ausgeworfen; die Hauptaufgabe war, daß die jungen Leute unterrichten lernten, indem sie „unter der Aufsicht eines erfahrenen Schulmanns zu allen Geschäften und Verhältnissen ihres künftigen Standes und Amtes zugezogen werden" sollten; sie hatten Stunden zu geben, zu hospitieren, Berichte über ihre Erfahrungen abzufassen und in der „pädagogischen Sozietät" in Referaten und Debatten über pädagogische Themata sich auszusprechen; die damit verbundene „philologische Sozietät" diente zur Erhaltung und Auffrischung ihrer wissenschaftlichen Kenntnisse.

In demselben Jahre 1787 war Zedlitz noch ein anderes Großes gelungen, die Errichtung des Oberschulkollegiums als einer selbständigen, staatlichen, von der Kirche losgelösten Unterrichtsbehörde, welche „die Direktion des sämtlichen Schuldienstes zur alleinigen Pflicht" hatte. Das-

selbe bestand aus dem Minister, einigen praktischen Schulmännern und einem der Landesverwaltung kundigen höheren Beamten und stand als Immediatbehörde unmittelbar unter dem König. Es hatte die Beaufsichtigung über die gesamte äußere und innere Verfassung aller Unterrichtsanstalten von der Dorfschule bis hinauf zur Universität, hatte die Lehrer zu prüfen und alle allgemeinen Einrichtungen und Anordnungen zu treffen. Zu Mitgliedern wurden unter anderen Meierotto und Gedike ernannt. An Kompetenzstreitigkeiten mit den kirchlichen Behörden fehlte es freilich, namentlich zu Anfang nicht, und das frömmelnde Regiment Friedrich Wilhelms II. stand dabei nicht durchweg auf der Seite dieser neuen, sich mühsam durchsetzenden Behörde, wenn es nicht nur das Joachimthalsche Gymnasium, sondern auch die schlesischen und sämtliche reformierte Schulen ihrer Oberaufsicht entzog.

Neben der schon erwähnten Einrichtung des pädagogischen Seminars in Berlin war eine der ersten und folgenschwersten Maßregeln des neuen Oberschulkollegiums die Einführung des Abiturientenexamens im Jahr 1788, welche als die letzte Tat des Friederizianischen Ministers von Zedlitz noch hier und in diesem Zusammenhang zu besprechen ist, obwohl die Verfügung selbst nicht mehr von ihm, sondern bereits von Wöllner unterzeichnet ist. Der Gedanke hiezu war von der Universität Halle ausgegangen: der Unwissenheit der Studenten, wenn sie die Hochschule bezogen, sollte entgegengewirkt werden. Während aber in diesem Gutachten die Vornahme der Prüfung an der Universität und durch sie in Aussicht genommen wurde, wollten andere sie den Lehrerkollegien der Gymnasien zugewiesen sehen oder dachten an besondere Examinationskommissionen. Das Oberschulkollegium entschied sich für die Prüfung durch die Lehrerkollegien unter Teilnahme eines Kommissars aus dem Provinzialschulkollegium[1]). Alle diejenigen, welche von der Schule aus zur Universität übergehen wollten, sollten sich dieser Prüfung unterwerfen. Testiert wurde ihnen lediglich Reife oder Nichtreife. Aber auch die nicht bestandenen Schüler hatten das Recht, die Universität zu besuchen, nur hatten sie keinen Anspruch auf Stipendien und sonstige Benefizien, und mußten sich ebenso wie die Zöglinge von (nicht berechtigten) Privatanstalten oder solche, die überhaupt keine Schule besucht hatten, auf der Universität selbst einer Prüfung unterziehen. Übrigens konnten die Universitäten auch die mit dem Reifezeugnis Entlassenen nachprüfen, wenn sie gegen dasselbe Bedenken hatten. In das Zeugnis sind die Urteile über die Leistungen in den alten und neueren Sprachen, insbesondere auch in der Muttersprache, und ebenso über die wissenschaftlichen Kenntnisse, vor allem in der Geschichte aufzunehmen. Über den Verlauf der Prüfung ist an das Provinzialschulkollegium und durch diese Zwischeninstanz an das Oberschulkollegium zu berichten. Den Entwurf der Verordnung hatte Gedike, das Schema für die Zeugnisse Meierotto ausgearbeitet. Wie diese Einrichtung sich weiter entwickelte, werden wir später sehen. Hier bildet sie den Abschluß der Maßregeln, die im Staat des aufgeklärten Despotis-

[1]) In ihrer heutigen Verfassung stammt diese Zwischeninstanz allerdings erst aus dem Jahr 1825.

mus konsequent auf die Loslösung der Schule von der Kirche und auf die Verstaatlichung der ersteren berechnet waren.

Wenn wir hier noch übergehen, daß sich Zedlitz durch die Berufung Fr. A. Wolfs nach Halle auch um den Neuhumanismus verdient gemacht hat, so ist dagegen in diesem Zusammenhang noch von den Anstalten zu reden, die im Friederizianischen Zeitalter geschaffen oder reformiert, an Traditionen weniger gebunden waren und darum den Geist der Zeit reiner zum Ausdruck bringen konnten. Es waren dies verschiedene Ritterakademien, vor allem die in Berlin im Jahr 1765 vom König persönlich gegründete. Hier sollten junge Edelleute so erzogen werden, daß sie je nach ihrem Beruf für den Krieg oder für die Politik tauglich würden. Die Lehrer müssen also nicht nur eifrig bemüht sein, ihr Gedächtnis mit nützlichen Kenntnissen anzufüllen, sondern sie müssen hauptsächlich ihrem Verstand eine gewisse Beweglichkeit geben, die sie befähigt, sich mit irgend einem Gegenstand ernstlich zu beschäftigen. Besonders aber haben sie ihre Vernunft zu entwickeln und ihr Urteil zu bilden; zu dem Behuf müssen sie ihre Zöglinge daran gewöhnen, sich klare und bestimmte Begriffe von den Dingen zu machen und sich nicht mit unklaren, verworrenen Vorstellungen zu begnügen. Der Einfluß der Wolfschen Philosophie ist in diesem allgemeinen Teil der Instruktion unverkennbar. Unterrichtsgegenstände waren Latein, Religion und Französisch; darauf folgte die Rhetorikklasse mit Logik, Grammatik, Geschichte und Geographie; Metaphysik, Mathematik und Rechtslehre machten den Schluß. In der Logik handelte es sich um Schärfung des Verstandes; daher ist mehr Gewicht auf strenge Definitionen als auf die verschiedenen Formen der Schulschlüsse zu legen. Für die Rhetorik empfiehlt der König französische Übersetzungen von Ciceronianischen und Demosthenischen Reden, einen kleinen Poesiekursus, um den Geschmack der Zöglinge zu bilden und eine Geschichte der schönen Künste, wobei der Lehrer diese „in Griechenland, ihrer Wiege aufsuchen, dann zur zweiten Epoche der Künste unter Cäsar und Augustus übergehen wird, zur Wiedergeburt der schönen Wissenschaften zur Zeit der Medicis, zu der Blütezeit, die sie unter Ludwig XIV. erreichten, und er wird mit den berühmtesten Personen schließen, die sie in unseren Tagen pflegen“. Das Studium der Geschichte sollte eigentlich nur von Karl V. bis auf unsere Tage reichen; denn diese interessanten Ereignisse hängen mit unserer Zeit zusammen, und es ist einem jungen Menschen, der in der großen Welt leben will, nicht gestattet, Ereignisse nicht zu kennen, die in die Kette der in Europa geschehenden Dinge gehören und sie bilden. Doch sollte auch ein Auszug der alten Geschichte nicht fehlen; denn der König erkannte wohl, wie durch diese die Vaterlandsliebe im Herzen der Jugend entflammt und überhaupt moralische Ideen hervorgebracht werden können. In der Geographie mahnt er, da Deutschland das Vaterland der jungen Leute sei, auf die größten Einzelheiten einzugehen, hinsichtlich der Fürsten, die es regieren, der Flüsse, die es durchfließen, der Hauptstädte jeder Provinz, der Reichsstädte u. s. w. Von einem spezifischen Preußen- oder Hohenzollerntum im Unterricht der Geschichte und Geographie weiß dagegen dieser größte Hohenzoller und Preußenkönig nichts.

Schon die Geschichte dient zur Einflößung philosophischer Ideen, zur Aufklärung und Bekämpfung von Aberglauben und Fanatismus. Die Metaphysik aber beginnnt mit einem Kursus über Moral, wobei von dem Grundsatz ausgegangen wird, daß die Tugend sehr nützlich sei für den, der sie ausübt und daß ohne sie die Gesellschaft nicht bestehen könnte; der Lehrer soll daher vor allem trachten, „aus seinen Zöglingen Tugendenthusiasten zu machen". Darauf folgt die „Geschichte der menschlichen Meinungen" d. h. der Philosophie, wobei sich der Lehrer besonders bei Locke aufhalten soll. Disputationen über die verschiedenen Systeme schließen sich an. Der Mathematiker soll begreifen, daß „man nicht die Absicht hat, Bernoullis oder Newtons zu bilden", und daher vor allem die Trigonometrie und Festungslehre als besonders nützlich treiben, einen historischen Kursus über Astronomie halten und die Anfangsgründe der Mechanik hinzufügen. Der Rechtslehrer bedient sich des Hugo Grotius für seinen Unterricht und gibt seinen Zöglingen einen Begriff von dem Recht des Bürgers, eines Volkes und des Herrschers, mache aber, fügt der Verfasser des Antimachiavell hinzu, darauf aufmerksam, „daß dies öffentliche Recht, wenn ihm die Korrektivgewalt fehlt, um sich Beachtung zu sichern, nur ein leerer Wahn ist, den die Herrscher in Tatberichten und Manifesten zur Schau tragen, selbst dann, wenn sie es verletzen". Schließen soll er mit der Friederizianischen Gesetzgebung, die „eine Zusammenstellung der Landesgesetze ist und daher jedem Bürger bekannt sein muß".

Was die innere Zucht betrifft, so wurden je drei Zöglinge einem Erzieher unterstellt; diesem empfiehlt der König, Schelmenstücke und lustige Streiche hingehen zu lassen und sich wohl zu hüten, Heiterkeit und Witze und alles, was Geist verrät, zu unterdrücken. Streng soll er nur sein, wo das Gemüt ins Spiel kommt; aber bei Gefängnisstrafe wird ihm verboten, die Zöglinge zu schlagen: „es sind Leute von Stand, denen man Seelenadel einflößen muß; man muß ihnen Strafen auflegen, welche den Ehrgeiz stacheln, nicht aber solche, die sie erniedrigen." Endlich wird auch für Leibesübungen, d. h. für Unterricht im Tanzen und Reiten gesorgt und für die Erholungszeit Ballspiel gestattet.

Haben wir in dieser Berliner Akademie für Leute von Stand und Welt den prägnantesten Ausdruck des Friederizianischen Geistes der Aufklärung, wie er sich auf dem Gebiete des Unterrichts und der Erziehung betätigte, so war die Reorganisation der Ritterakademie in Liegnitz im Jahr 1774 wesentlich das Werk des Freiherrn von Zedlitz, der hier seine dem Philanthropinismus entstammenden Grundsätze mit gutem Erfolg zur Anwendung brachte.

Dagegen ist, mehr noch als die Berliner Ritterakademie Friedrichs, die hohe Karlsschule in Stuttgart eine spezifische Schöpfung dieses pädagogischen Zeitalters, eine selbständige und originelle Leistung des 18. Jahrhunderts auf dem Gebiete des Schulwesens. Der Zusammenhang mit den Gedanken des großen Preußenkönigs wird aber auch hier hergestellt durch die Person ihres Gründers, des Herzogs Karl Eugen von Württemberg, für den Friedrich im Jahr 1744 einen kurzen „Fürsten-

spiegel" geschrieben hat. Aber freilich erst viele Jahre später, wie Schubart spottend gesagt hat:

> Als Dionys von Syrakus
> Aufhören muß,
> Tyrann zu sein,
> Da ward er ein Schulmeisterlein,

erinnerte sich dieser kleine Despot, daß er nicht bloß ein Nachfahre der Versailler Könige, sondern auch ein Schüler Friedrichs und ein Sohn des Jahrhunderts der Aufklärung sei. Seit 1767 wandte der Herzog dem Unterrichtswesen seine Aufmerksamkeit zu: ein mehrwöchentlicher Aufenthalt in Tübingen zeigte ihm das veraltete, mit dem Zeitbewußtsein im Widerspruch stehende Wesen dieser schwäbischen Universität und der Universitätsbildung überhaupt. Diese Erkenntnis brachte ihn zunächst ab von dem Plan, mit der Tübinger Hochschule eine Offiziersakademie zu verbinden. Seit 1770 ließ er dann auf seinem Residenzschloß Solitude eine Anzahl Soldatenkinder „durch fähige Unteroffiziere in Lesen, Schreiben, Rechnen und Christentum", in Zeichnen und Geometrie unterrichten, um so für seine Bauten und Gartenanlagen tüchtige Arbeitskräfte zu gewinnen oder auch Orchester und Ballet aus ihnen zu rekrutieren. Bald erscheint auch das Französische, Geschichte und Geographie auf dem Lehrplan dieser Schule, die somit durchaus realistisch war, während die erste eigentliche Realschule des Landes erst 1783 (in Nürtingen) eingerichtet worden ist. Ein mit dieser herzoglichen Anstalt verknüpftes Waisenhaus hatte nur kurzen Bestand; dagegen gewann Karl Freude am Verkehr mit den Knaben, und so kam er auf den Gedanken, hier unter seinen Augen seinen künftigen Offizieren und Beamten eine zeitgemäßere Erziehung und Bildung angedeihen zu lassen, als sie in Tübingen hätte erteilt werden können. Am 11. Februar 1771 wurde zu diesem Zweck die „Militärische Pflanzschule" mit jenen beiden Anstalten verbunden; zu den genannten Fächern trat in ihr reichlicher Lateinunterricht hinzu. Und dieser Teil wurde nun bald zur Hauptsache, wie er es auch in kurzem auf die Normalzahl von 350 Schülern gebracht hat. Zu Lehrern nahm der Herzog junge Theologen aus dem Stift, je die ersten ihrer Promotion, und gab dadurch dem Ganzen den festen Halt der in den „Klöstern" gepflegten altwürttembergischen Schultradition. Zugleich kam durch diese „Stiftler" ein philosophischer Geist in den Unterricht der neuen Schule. Bald (1775) wurde die Anstalt, die 1773 den Titel Herzogliche Militärakademie erhielt, ohne auch nur *a parte potiore* dazu berechtigt zu sein, nach Stuttgart verlegt und dabei noch einmal erweitert: zu der militärischen Abteilung kam nun eine solche für Kameralisten, für Jäger, für Juristen, für Handlungswissenschaft und schließlich auch eine für Mediziner hinzu, und endlich wurden vor den Beginn dieser Berufsabteilungen, den oberen Klassen eines Gymnasiums entsprechend, für alle Studierende philosophische Abteilungen eingeschoben und so das Ganze zu einer Vereinigung von Schule und Universität gemacht, als welche sie unter dem Namen der hohen Karlsschule von Joseph II. 1781 ausdrücklich anerkannt worden ist; daneben bestand dann noch die *Académie des Arts.*

Von den drei Abteilungen, in welche dieser universale Schulorganismus zerfiel — Künstler, Gymnasiasten, Studenten —, interessiert uns nur

die mittlere, die philologische und philosophische, welche zusammen als Unter- und Obergymnasium die Vorbereitung für die sogenannten Bestimmungsabteilungen (Fakultätsstudien) zu geben hatte. Wenn wir hier von den vielfachen und zum Teil tief einschneidenden Wandlungen der Schule absehen, so bildete in den sechs Klassen der philologischen Abteilung das Lateinische mit 18—24 wöchentlichen Stunden das Hauptfach; dazu kam von der untersten Stufe an in allen Klassen Griechisch mit je 6—8 Stunden.[1]) So war der klassische Unterricht keineswegs vernachlässigt. Wenn die Württemberger trotzdem klagten, daß man auf der Akademie kein „fermer Lateiner" werden könne, so hängt das mit der neuen Art der Behandlung zusammen: nicht um sprechen und schreiben zu lernen, trieb man die klassischen Sprachen; die Kompositionsübungen, die an den Lateinschulen des Landes die Hauptsache waren, wurden hier auf ein Mindestmaß beschränkt und dafür alles Gewicht auf die Lektüre gelegt, die sehr reichhaltig, systematisch und zweckmäßig ausgewählt war. Der Endzweck war, „einen guten Schriftsteller Roms verstehen zu lernen", daher betonte man die gute Übersetzung ins Deutsche und die richtige sachliche Erklärung. Und im Griechischen, das an den alten Gelehrtenschulen nur noch, ähnlich wie das Hebräische, um des Neuen Testaments willen getrieben wurde, und von dem daher selbst auf den Gymnasien viele, oft mehr als die Hälfte der Schüler dispensiert waren, galten dieselben Gesichtspunkte einer umfassenden Kenntnis des antiken Geistes- und Kulturlebens. Neben die beiden alten Sprachen trat dann sofort als dritte Sprache das Französische mit 6—8 Stunden in allen Klassen. Das Deutsche findet sich zunächst auf dem Lehrplan nicht, doch fehlte es nicht ganz an besonderem Unterricht in Grammatik und Aufsatz, seit 1783 war sogar ein deutsches Lesebuch im Gebrauch. Dagegen blieb die Einführung in die deutsche Literatur nach wie vor ausgeschlossen, da der Herzog dafür kein Verständnis hatte; gleichwohl wußte sie Professor Abel als Kontrebande gelegentlich einzuschmuggeln. Auch den Realien war reichlich Raum zugemessen, namentlich der Geographie und Mathematik; Geschichte fehlte natürlich nicht. Während nun aber die übrigen Fächer in den philosophischen Klassen (oberem Gymnasium) in derselben Weise fortgesetzt wurden und sogar noch zwei Stunden für Englisch hinzukamen, trat das sprachliche Element hier weit zurück hinter den 8 und 14 Stunden Philosophie. Das war das Neue und Eigentümliche dieses Unterrichts, daß hier die Philosophie „nach ihrem ganzen Umfang" gelehrt wurde. Abel, dessen Stärke in der Psychologie lag, mußte den „Entwurf zu einer Generalwissenschaft oder Philosophie des gesunden Verstandes zur Bildung des Geschmacks, des Herzens und der Vernunft" ausarbeiten. Darnach sollte in planmäßigem Aufsteigen vom Leichteren zum Schwereren gehandelt werden 1. von der Körperwelt (Geschichte, Gesetze und Philosophie derselben); 2. von dem Menschen (Psychologie, Philosophie der Geschichte; Moral, schöne Wissenschaften, Logik; das Leben eines wahren Weltweisen);

[1]) Dies gilt erst für die Zeit, da die Organisation, die beständig im Fluß war, einen gewissen Abschluß erreicht hatte; anfangs, als Schiller diese Klassen besuchte, waren dafür nur 3 Stunden ausgeworfen. Immerhin hat Schiller Griechisch gelernt.

3. von der Welt überhaupt (Gesetze, nach denen sie regiert wird, Bestimmung, Ursprung); 4. vom Weltschöpfer. Man sieht, es war die Popularphilosophie des vorigen Jahrhunderts, und man begreift daher, daß der Tübinger Wolfaner Ploucquet (1716—1790) diese Behandlung des Faches „nicht für gründlich“ erklärte. Auch hat man sich nachher etwas bestimmter an die sieben Fächer: Psychologie, Moral, Ontologie, Kosmologie, natürliche Theologie, Logik, Geschichte der Philosophie gehalten und diesen noch eine Enzyklopädie sämtlicher Wissenschaften nachfolgen lassen. Offenbar sollte dieser philosophische Unterricht das geben, was man heute formale Schulung nennt, und zugleich nach rückwärts und vorwärts das Viele, das den Schülern geboten wurde, zu einem einheitlichen Ganzen zusammenfassen, indem es dadurch von ihnen mit dem Denken durchdrungen und innerlich angeeignet werden konnte. Und daß dieser Zweck erreicht wurde, das zeigt doch nicht nur der einzige Schiller mit seinem überschauenden und ordnenden Geiste und seinem intensiven philosophischen Interesse, auch nicht nur auf naturwissenschaftlicher Seite Cuvier mit seinem *„esprit vaste et organisatoire“*, sondern selbst den Durchschnittstalenten der Karlsschule wird nachgerühmt, daß ihnen diese philosophische Schulung einen weiten, auf das Ganze gerichteten Blick und eine in die Tiefe dringende Energie des Denkens gegeben habe. Erreicht aber wurde das vor allem deshalb, weil man sich nicht damit begnügte, den Schülern vorzutragen und ein dogmatisches Wissen mitzuteilen, sondern weil man sie vor allem auch zur Privatarbeit und zur Selbsttätigkeit anhielt und sie lehrte und nötigte, das Gelernte in sich zu verarbeiten. Die Zahl der Arbeitsstunden beträgt für alle 8 am Tag: davon waren aber nur in den untersten Klassen die meisten wirkliche Unterrichtsstunden; in der Philosophie dagegen kamen auf 4 und 6 wöchentliche Lehrstunden ebensoviele Beschäftigungsstunden, und auch im Lateinischen wurde in den obersten Klassen fast die Hälfte der Zeit dem Privatfleiß zugewiesen. Der philosophische Unterricht selbst aber bestand in dialektisch prüfender Besprechung mit häufigen Examinatorien und Disputierübungen; die Arbeitsstunden waren zu schriftlicher Wiederholung, zur Anfertigung von Aufgaben und zum excerpierenden Lesen bedeutender Werke bestimmt, damit die Schüler sich „nach und nach zum Selbstdenken, zum vernünftigen Raisonnement, zum geschickten Ausdruck und zum verständigen Lesen der Bücher“ gewöhnten. Endlich wurde alles das unterstützt und begünstigt durch Vervielfältigung der Klassen je nach dem Stand der Kenntnisse, so daß in jeder Abteilung nur wenige an Kenntnissen einander möglichst gleichstehende Schüler zusammen unterrichtet wurden.

Mit diesem von der Ansicht getragenen Unterricht, daß in den jungen Menschen die eigene Kraft geweckt werden müsse, stand dann freilich die erzieherische Seite der Akademie in grellstem Widerspruch. Gewiß war auch hier der Grundsatz des Herzogs richtig, daß Arbeit das beste Schutzmittel gegen sittliche Verirrungen und die Atmosphäre sei, in der bei jugendlichen Naturen auch der Charakter am kräftigsten und gesündesten sich auswachsen könne. Allein die militärische Disziplin, die wir in einem Internat an sich nicht tadeln wollen, wurde doch durch

die Offiziere und militärischen Aufseher auf eine solche Spitze getrieben, daß wie noch heute in unseren Kadettenhäusern die Individualität gefährdet und in ihren Rechten übel verkümmert wurde. Dazu kam als das hauptsächlichste Mittel, durch das zur Arbeit angetrieben wurde, ein recht äußerlicher Ehrgeiz, der durch Lokationen und öffentliche Verkündigung derselben, durch feierliche Examensschaustellung und pomphafte Preisverteilung, durch Verleihung von Orden und damit verknüpfte Bevorzugungen angestachelt wurde. Am schlimmsten aber wirkte der starke Wille Karls, der keinen fremden Willen neben sich duldete und aufkommen ließ und überall selbst hastig und plötzlich dazwischen griff und niemals die Geduld hatte, die Resultate einer Maßregel abzuwarten; und der, der so despotisch waltete, war — ein Fürst: so verband sich mit dieser militärischen Internatserziehung ein höfischer und byzantinischer Geist, der die schwächeren Naturen servil und schlaff machen, die stärkeren aber zu revolutionärem Trotz aufreizen mußte. Daß man hier frei denken lernte, aber nicht frei handeln und meistens auch nicht frei reden durfte, das war der innere Widerspruch, an dem diese akademische Erziehung krankte. Daran hätte die Schule zu Grunde gehen müssen, auch wenn sie nicht durch den Widerstand der kleinstaatlichen und klein denkenden Stände und durch den Stumpfsinn des Nachfolgers von Karl Eugen unmittelbar nach dessen Tod ein vorzeitiges Ende gefunden hätte. Eines der interessantesten Schulexperimente aller Zeiten, die Schöpfung eines pädagogisch genialen Fürsten, eines aufgeklärten Despoten! Aber gerade sie kann lehren, daß Fürstengunst und Despotenlaune ein Nachhaltiges in der Pädagogik nicht zu schaffen vermögen, nicht einmal dann, wenn es aus dem Geiste der Zeit herausgeboren ist. Der naheliegende Gedanke, das Experiment in der modernen Luft der Geistesfreiheit zu wiederholen, dürfte vor allem an der Veränderung der Philosophie selbst scheitern: die Karlsschule hatte die Popularphilosophie des gesunden Menschenverstandes zur Voraussetzung, diese war auch einem Knabenverstand zugänglich; während ihres Bestehens kam Kants Kritik der reinen Vernunft (1781) und fegte jene Aufklärungsphilosophie vielleicht mit zu rigoroser Strenge hinweg; die Kantische Philosophie aber ist keine Philosophie für Kinder, und doch ist sie der Eckstein und die Grundlage unseres ganzen modernen Philosophierens. Darin besteht heutzutage die Schwierigkeit eines philosophischen Unterrichts auf der Schule; Schwierigkeit heißt freilich nicht Unmöglicheit, und auf den Unterricht darum ganz verzichten, weil er schwierig zu gestalten ist, heißt ein schweres Unrecht begehen an dem Genius unseres deutschen Volkes. Der Herzog Karl Eugen von Württemberg hat mit seiner Despotenlaune doch gezeigt, daß man kann und was man kann.

Literatur zu § 5 und 6: Preußisches Volksschulwesen von Thilo-Schneider in Schmids Enzyklopädie, Bd. 6. Ebendas. auch „Rochow“ von Thilo. L. Wiese, Das höhere Schulwesen in Preußen I. Jürgen Bona Meyer, Friedrichs d. Großen Pädagogische Schriften und Aeußerungen mit einer Abhandlung über sein Schulregiment 1885. Ed. Zeller, Friedrich d. Große als Philosoph 1886. Konr. Rethwisch, Der Staatsminister Freiherr v. Zedlitz und Preußens höheres Schulwesen im Zeitalter Friedrichs d. Großen 1886. Gedike, Gesammelte Schulschriften 2 Bde. 1789, 1795. Joh. Alex. Freiherr v. Helfert, Die Gründung der österreichischen Volksschule durch Maria Theresia 1860. Koldewey a. a. O. Graf Tolstoi, Die Stadtschulen

während der Regierung der Kaiserin Katharina II. 1887. J. Klaiber, Der Unterricht in der ehemaligen Hohen Karlsschule in Stuttgart (Programm d. Stuttg. Realgymnasiums 1873). Rich. Weltrich, Friedrich Schiller, 1. Bd. (cap. 3: Herzog Karl und seine pädagogischen Schöpfungen) 1899. O. K., Die hohe Karlsschule in Stuttgart und ihr Ende i. J. 1794 (Schwäbischer Merkur vom 7. Juli 1894). Die Philosophie im Schulunterricht, ein Kapitel aus der Geschichte der Hohen Karlsschule in Stuttgart, Vortrag von Th. Ziegler auf der 43. Philologenversammlung in Köln 1895. O. Krimmel, Beiträge z. Beurteilung der Hohen Karlsschule in Stuttgart, Cannstatter Programm 1896. G. Hauber, Lehrer, Lehrpläne und Lehrfächer an d. Karlsschule, Stuttg. Programm 1898, und ders. in d. Mitt. d. Ges. f. Erz.- und Schulgeschichte „Der Deutsche Unterricht an der Karlsschule“ 1899. Vgl. auch den Roman von Herm. Kurz, Schillers Heimatjahre.

8. Schon wiederholt — in Preußen so gut wie in Stuttgart — ist eine veränderte Stimmung dem Altertum gegenüber zwischen durch aufgeblitzt, der wir nun von ihren Anfängen an näher nachzugehen haben. Man lernte noch immer Lateinisch, weil es die Sprache der Gelehrten und weil es einmal so hergebracht war, und gewiß gab es da und dort auch noch tüchtige Lehrer und rechte Humanisten. Aber im allgemeinen war es doch wieder ein freudloses Tun geworden, wie unter der Herrschaft des Doktrinale, und wieder war es ein barbarisches Latein, das gelehrt wurde: keine Lust, kein Geist, keine Grazien! Das Griechische vollends wurde völlig vernachlässigt: auf das Niveau des Hebräischen herabgesetzt und lediglich für Theologen bestimmt, mußte es sich auf das Neue Testament beschränken lassen und wurde daher vielfach auch nur noch von den künftigen Theologen getrieben, die übrigen Schüler wurden davon dispensiert. Und so hatte es kommen können, daß von allen Reformern — ausgesprochen oder unausgesprochen — das Erlernen der klassischen Sprachen nur noch als notwendiges Übel angesehen wurde, mit dem man sich möglichst rasch abfinden müsse: weil der Geist daraus entflohen war, hatte auch niemand mehr ein Herz für dieses Totengebein. Ein solches war es auch auf den Universitäten: die Geschichte der klassischen Philologie in Deutschland zeigt um die Wende des 17. zum 18. Jahrhundert auch hier einen Tiefstand.

Das war nicht überall so. Holland galt als die eifrigste und erfolgreichste Pflegestätte des gelehrten Studiums der alten Klassiker, die Philologie als Kritik und Exegese fand dort eine Reihe bedeutender Vertreter. Doch nur so lange stand es an der Spitze, bis der eine Richard Bentley (1662—1742) den Ruhm, den größten und geistvollsten Kritiker zu besitzen, auf sein Heimatland England übertrug. Und wieder anders war es in Frankreich, wo sich nach einem Jahrhundert reich an glänzenden Leistungen philologischer Gelehrsamkeit, wie früher schon gesagt, in der nationalen Literatur und damit in der ganzen gebildeten Gesellschaft etwas vom Schimmer des klassischen Altertums und von der Begeisterung des humanistischen Zeitalters für dasselbe erhielt und daher nur um das Maß, nicht um das Daß des Klassizismus gestritten wurde.

In Deutschland kommt beides, aber beides später als in den genannten Ländern. An Universität und Schule knüpft der Neuhumanismus an, erst nachträglich findet er in der schönen Literatur Widerhall und Verständnis, dann aber auch sofort bei ihren größten Vertretern die mächtigste und nachhaltigste Unterstützung. Als den eigentlichen Urheber dieses neuen Aufschwungs der klassischen Studien in Deutschland

und einer neuen Art sie zu betreiben bezeichnet man durchaus mit Recht Johann Matthias Gesner (1691—1761), und als die Stätte, wo sich dieser Umschwung vollzog, die 1737 neu errichtete Universität Göttingen, die, frei von pietistischer Einseitigkeit und Unduldsamkeit und Halle dadurch überlegen, die erste wahrhaft moderne, in vollster Lehrfreiheit sich bewegende Universität geworden ist; erst 1740 ist durch die Thronbesteigung Friedrichs und die Zurückberufung Wolfs nach Halle auch hier der Grundsatz der Lehrfreiheit zu voller Wirklichkeit geworden. Schon 1715 hatte Gesner als ganz junger Mann für ein von Professor Buddeus geplantes pädagogisches Seminar in Jena seine *Institutiones rei scholasticae* geschrieben. Als Konrektor in Weimar hat er dann 14 Jahre, als Rektor an der Thomasschule in Leipzig 4 Jahre lang pädagogische Erfahrungen gesammelt. Sie hat er in Göttingen verwertet, teils wiederum praktisch als Inspektor der braunschweigisch-lüneburgischen Gymnasien, für die er 1737 eine Schulordnung verfaßte (oder jedenfalls in seinem Sinn revidierte)[1] und die er als Leiter des philologischen Seminars mit tüchtigen Lehrern versah, teils theoretisch und literarisch in seinen Vorlesungen, die unter dem Titel *Primae lineae isagoges in eruditionem universalem* nach seinem Tode erschienen sind, und in seinen im fünften Teil seiner kleinen deutschen Schriften enthaltenen „Vorschlägen von Verbesserung des Schulwesens". Gesner zeigt sich, namentlich in seiner ersten Schrift, von Ratke, Comenius und Locke stark beeinflußt; und was er in Leipzig vorfand, konnte seinen Respekt vor dem bestehenden Unterricht der lateinischen Schulen nicht vermehren, hatte doch einer seiner Vorgänger an der Thomasschule, Jakob Thomasius, als Utilitarier und Gesinnungsverwandter der Pietisten die alten heidnischen Schriftsteller durch christliche Autoren ersetzt, mit Ausnahme etwa des Nepos, der in Prima gelesen wurde. Und so urteilt er denn über die Schulen seiner Zeit: es sei ein gemeiner Fehler der meisten unter ihnen, „daß man in denselben 1. hauptsächlich nur auf diejenigen sehe, welche sogenannte Gelehrte von Profession werden sollen oder wollen; und in dieser Absicht 2. von allen jungen Leuten durch die Bank ein vollkommenes Vermögen in der lateinischen Sprache fordere, und doch 3. mit Erlernung derselben meistens so verkehrt zu Werke gehe, daß bey Gelegenheit dieser Lektion ein großer Teil der Jugend einen unüberwindlichen Ekel nicht nur vor der Sprache, sondern auch vor dem Studieren überhaupt bekommt und auf allerley Art am Verstande und Willen verschlimmert wird. 4. Hingegen wird meistenteils dasjenige versäumet, was im gemeinen bürgerlichen Leben bey Künsten und Professionen, in Hof- und Kriegsdiensten unentbehrlich oder doch nützlich ist: daher die Leute wenig oder nichts von der Schule wegbringen, was ihnen bey ihrer eigenen Lebensart zu statten kommen kann, hingegen solche Eigenschaften annehmen, welche sie zu ihren Absichten ungeschickt und anderen Leuten beschwerlich machen." Und da wir so viele Beispiele von solchen vor uns haben, „welche nach vieljährigem Studieren so viele Proben der Ungeschicklichkeit, ja bisweilen der Tummheit und Unvernunft

[1] „*in litteras referrem*" hat er selbst gesagt.

von sich geben", so wundert er sich auch nicht, daß „bey vielen sonst vernünftigen Leuten Lateinisch, Schulfüchsisch, Pedantisch beynahe gleichgiltige Wörter sind." Denn die Art, wie das Lateinische gelehrt wird, läßt wirklich die Vernunft Schaden leiden und macht zu solchen Dingen ungeschickt, wozu Verstand und Beurteilung erfordert wird. Oder aber — und das ist gerade bei den besseren Köpfen der Fall — entsteht „ein fast unauslöschlicher und sozusagen unversöhnlicher Haß, wo nicht gegen alle, doch gegen die lateinischen Bücher, als mit deren Sprache sie am meisten geplaget worden sind. Diese Bücher lesen und traktieren sie auch bei heranwachsenden Jahren mit dem größten Verdrusse, und wenn sie endlich von der Schule loskommen, so werfen sie die Grammatik und den Cicero in den ersten Winkel und hüten sich, dieselben ja nicht wieder in die Hände zu nehmen." Und woher das? Weil die Grammatik als eine Art und ein Teil der Philosophie keine Lektüre vor die Kinder und von ihren Erfindern auch nicht dazu bestimmt worden ist, daß der Anfang des Studierens davon gemacht werden solle; denn „unsere ganze Natur ist von dem Schöpfer so eingerichtet, daß unsere Erkenntnis nicht von allgemeinen und abgezogenen Sätzen, sondern von einzelnen und die Sinnen unmittelbar rührenden Dingen anfängt und entstehet." Daher also „ein Lernen ohne Grammatik!"

Das alles klingt uns nicht neu: so haben die Reformer alle über den lateinischen Unterricht und über die Schulen des 17. und anhebenden 18. Jahrhunderts geurteilt. Wir begreifen daher, daß Basedow von Gesner beeinflußt werden konnte und können Trapp nicht Unrecht geben, wenn er sich 1782 auf ihn als „Vorgänger derer, die Anfängern das Latein ohne Grammatik lehren wollten", berief.[1]) Denn ausdrücklich hatte Gesner erklärt: „Soll man denn also die lateinische Sprache ohne Grammatik, durch den bloßen Gebrauch lernen? Ja! im Anfang", und ausführlich hatte er Anleitung gegeben, wie dies gemacht werden könne. Dabei empfahl er dem Lehrer, „sich nichts verdrießen zu lassen, sondern sozusagen auf allerlei Ränke und Listen bedacht zu sein, die Jugend auf eine heilsame Art zu betrügen, daß sie nämlich keine Beschwerung im Lernen merke, und sich doch freuen kann, etwas gelernt zu haben." Ja er geht noch weiter auf dem Weg der Utilitarier und Realisten in seinem „Bedenken, wie ein Gymnasium in einer fürstlichen Residenzstadt einzurichten". Hier teilt er die Jugend in drei Klassen: 1) „die zu Handwerken, Künsten und zur Kaufmannschaft angehalten werden sollen; 2) die ihr Glück im Krieg oder bei Hofe machen wollen; 3) die bei den sogenannten Studien bleiben und auf Universitäten gehen oder auf dem Gymnasio so weit es möglich gebracht werden sollen." Für sie alle konstruiert er eine Einheitsschule, an deren sechs untersten Klassen alle vom 7.—13. (bezw. 8.—14.) Jahr in der Muttersprache rechtschaffen lesen und schreiben, auch

[1]) H. Bender (in Schmids Gesch. d. Erziehung IV, 2, S. 429. Anm.) geht doch zu weit, wenn er sagt, daß Trapp und Gesner „auf wesentlich verschiedener Grundanschauung stehen". Nicht die Verschiedenheit ist zu betonen, sondern die eigenartige Berührung des philanthropinistischen und des neuhumanistischen Geistes in diesen ihren beiden Vertretern.

einen verständlichen und vernünftigen Brief aufsetzen lernen; dazu kommt Rechnen, Geometrie, Musik, Zeichnen, Kenntnis von den gemeinsten bürgerlichen Händeln, von der Natur und Kunstwerken und ein wesentlich die Tugend und ihre Schönheit und Liebenswürdigkeit anpreisender Religionsunterricht. Dagegen wird Lateinisch, Geographie und Geschichte, ebenso das Französische nur in Privatstunden gelehrt. Darauf folgt der zweijährige höhere Unterricht gemeinsam für die beiden oberen Abteilungen vom 14.—16. Jahr. Unterrichtsfächer sind hier Deutsch und Französisch, Mathematik, Erkenntnis der Natur und Kunst und Lateinisch, doch „mehr nach der sogenannten Routine und dem Gebrauche selbst als mühsamer Erlernung der Grammatik; es wird mehr auf das Vermögen gesehen, alles, was lateinisch geschrieben wird und sonderlich in den neuern Lehrbüchern vorkommt, zu verstehen, als zierlich zu schreiben.“ Nur in Privatstunden wird lateinische Grammatik und der Anfang des Griechischen gelehrt. Jetzt erst kommen zwei Jahre für die dritte Abteilung allein. Hier treibt man das Lateinische „nunmehr biss zur grammaticalischen und rhetorischen Richtigkeit“ und liest „cursorie die besten Schriftsteller, darunter Cicero und Cäsar die vornehmsten sind. Eine andere Stunde wird auf die eigentliche Erklärung gewendet, und z. E. von Virgils und Horazens Gedichten schöne Stellen und Stücke ausgelesen,“ auch werden Übersetzungen angefertigt und „zu eigenen Aufsätzen Anstalten gemacht“. Klingt hier schon eine von der seitherigen verschiedene Auffassung des lateinischen Unterrichts leise an und durch, so begründet Gesner dagegen das Lernen des Griechischen scheinbar noch einmal ganz utilitaristisch so: „daß die künftigen Theologen der griechischen Sprache nötig haben, bezweifelt niemand. Ein Arzt kann die Hälfte der Wörter, die er täglich gebrauchen soll, nicht recht verstehen, ja nicht einmal aussprechen lernen, wenn er nicht griechisch kann. Bei den Juristen wird am meisten gezweifelt. Es ist aber zum wenigsten soviel gewiß, daß die römischen Rechte bis zur Vollkommenheit von keinem erlernet werden können, der nicht die griechischen Historienschreiber und Gesetze in ihrer Grundsprache lesen kann.“ Aber auch für diese oberste gelehrte Abteilung fordert er neben den alten Sprachen historische und mathematische Bildung und neben dem Religionsunterricht eine kurze Einleitung in die Philosophie, doch ist ihm — eine treffliche Bemerkung — die Hauptsache, daß „in allen Lektionen philosophiert werde“; endlich denkt er hier sogar noch an einen propädeutischen Fakultätsunterricht in Privatstunden.

Wenn nun auch dieser Schulplan nicht verwirklicht wurde, so zeigt sich darin doch ein Doppeltes, woran Gesner in Theorie und Praxis festhielt. Es waren einmal die beiden Konzessionen an die realistischen Neuerer: Erlernung der lateinischen Sprache durch die sogenannte Routine, und eine erhebliche Erweiterung der Unterrichtsgegenstände in den gelehrten Schulen durch intensivere Behandlung der Muttersprache, Betonung des Französischen und Pflege der Mathematik, Naturwissenschaften und Geschichte neben den klassischen Sprachen (Utraquismus). Und es war fürs zweite eine neue Wertung des klassischen Unterrichts selbst, zunächst des lateinischen. Der Schwerpunkt liegt nicht mehr in der Sprache und

ihrer geläufigen Handhabung im mündlichen und schriftlichen Gebrauch, nicht mehr in einer mühsam und doch stets vergeblich erstrebten *Imitatio*, sondern als Ziel des Lateinischlernens bezeichnet er es, „der lateinischen Sprache so mächtig zu werden, daß man die guten Bücher des Altertums und die Schriften der Neueren ohne Hindernis von seiten der Sprache verstehen kann.“ Was er von einer solchen Lektüre der Alten will und hofft, das ist Schärfung des Urteils, Läuterung des Geschmacks und Mehrung der Einsicht in die historischen Zusammenhänge unserer Kultur und ihrer einzelnen Elemente. Daher verlangt er von Anfang an mehr Lektüre und namentlich zu Anfang keine Grammatik: *non damno grammaticam nisi in parvis, qui illa non tam ornantur quam onerantur.* Wenn er auch noch für diesen Anfangsunterricht an veralteten Lehrbüchern wie *Hübneri Historiae sacrae* festhält, so empfiehlt er doch bald genug den Übergang zu den klassischen Autoren selbst, von denen er mehr und die er in besserer Auswahl als bis dahin gelesen wissen will; namentlich seien Cicero, Cäsar und Livius als die allerbesten Muster am sorgfältigsten zu lesen. Und wenn hier auch noch einmal von Nachahmung die Rede ist, so heißt es doch gleich darauf weiter: „wer ihre Schriften lieset und verstehet, der genießet des Umgangs der größten Leute und edelsten Seelen, die jemahl gewesen, und nimmt dadurch auch selbst, wie es bei aller Conversation geschieht, schöne Gedanken und nachdrückliche Worte an; daher auch an den neuen Scribenten wahrgenommen wird, daß sie zu einem um so viel größeren und allgemeineren Ruhme gelangen, je näher sie den alten Originalien kommen.“ Von den Dichtern aber, speziell von Horaz meint er: in ihm seien „soviele natürliche Schönheiten, soviele Regeln der Klugheit zu leben und zu studieren, soviele ungezwungene Höflichkeit anzutreffen, daß es schade wäre, der Jugend den aus seiner Bekanntschaft zu hoffenden Nutzen zu entziehen“; dagegen müsse allem Anstößigen sorgfältig aus dem Wege gegangen werden. Neben diesen ethisch-ästhetischen Nutzen tritt endlich auch der Gewinn formaler Schulung, wenn es heißt: „diejenigen, so ohne die Alten gelesen zu haben philosophieren, werden zum öfteren schwatz- und prahlerhafte Leute, welche alles, was sie von ihren Lehrern gehöret oder ihnen selbst einfällt, vor große Geheimnisse und nie erhörte Erfindungen ausgeben und alles andere aus Unwissenheit verächtlich tractieren. Wer aber die Alten nach vorgeschriebener Art lieset, und dabey die Gründe von der Mathematic studiret, bekömmt geübte Sinnen, das wahre von dem falschen, das schöne von dem unförmlichen zu unterscheiden, allerhand schöne Gedanken in das Gedächtniss, eine Fertigkeit anderer Gedancken zu fassen und die seinigen geschickt zu sagen, eine Menge von guten Maximen, die den Verstand und Willen bessern.“ Gegenüber der bisherigen Art aber, die Lektüre zu betreiben — Gesner nennt sie die statarische, bei der Jahre hingehen, ehe ein Buch aus den Episteln *Ciceronis* oder *Virgilii* erklärt sei und bei der durch die Langsamkeit des Lesens nur Langeweile erregt werde — empfiehlt er die kursorische Lektüre, wobei der Lehrer den Schüler beständig auf den Inhalt hinzuweisen und dadurch sein Interesse rege zu halten habe. Denn darauf kommt es an, ein Ganzes zu übersehen und sich vom Inhalt dieses Ganzen Rechenschaft

geben zu können, und daher ist auch von den Schülern eine zusammenhängende Erzählung und Wiedergabe des Gelesenen, mündlich oder schriftlich, zu verlangen. In diesem Sinn schrieb er 1734 seine *Chrestomathia Ciceroniana* und *Pliniana*, um den Schülern, wenn nicht das Ganze, so doch ein Ganzes aus den Schriftstellern zu bieten. Wem aber so wie Gesner der Inhalt der Schriftsteller die Hauptsache war, der mußte nun doch auch den hohen Wert des Griechischen erkennen, und darum „*lingua Graeca populi florentissimi, principis omnium litterarum et artium liberalium colenda ob id ipsum a quibusdam certe, ut illi fontes puri serventur.*“ Ja er fragt: *an a Graecis potius quam a Latinis initium faciendum discendi?* und antwortet darauf: *affirmarem, si commode fieri posset per impedimenta externa*; und ebenso auf die Frage: *an ab Homero incipiendum? affirmarem et hoc, si per externas rationes posset fieri.* Aber er geht in den Konzessionen noch weiter. *An ab novo Testamento?* fährt er fort. *Malim a narrationibus Xenophonteis et sermonibus Epicteti apud Arrianum*; *ut nunc est, incipiendum a N. T.* Doch dann muß rasch weiter gegangen werden zu Xenophon, Plutarch und *Poetarum libelli quot possunt,* sei es auch nur in der Auswahl einer guten Chrestomathie, wie er selbst eine solche zusammengestellt hat. So lernt man „aus den Quellen schöpfen, aus welchen die alten Römer ihre meiste Weisheit und Gelehrsamkeit hergeholet, aber kaum einen geringen Teil daraus in ihre noch vorhandenen Schrifften gebracht, wie der Augenschein klärlich ausweiset.“ Und darum dürfen sich „in den öffentlichen Schulen die, so bey dem Studieren bleiben sollen, nicht eigenmächtig den Griechischen Lectionen entziehen, als wodurch sie sich selbst einen zum öftern unersetzlichen Schaden zu wege bringen und ihre Torheit zu spät beklagen.“

In dem Sinn, wie es hier dargelegt worden, behandelte nun Gesner in seinen Vorlesungen und in seinen Ausgaben die Klassiker: um das Verständnis des Inhalts war es ihm in erster Linie zu tun. Und in demselben Sinn erzog er im philologischen Seminar die künftigen Gymnasiallehrer: denn dieses Göttinger *Seminarium Philologicum* war ausdrücklich angelegt worden, um „dem Mangel tüchtiger Lehrer auf das künftige abzuhelfen“, und von den Teilnehmern erwartete man, „sie werden tüchtige Werkzeuge und durch diese Veranstaltung in den Stand gesetzt, entweder selbst das Informations-Werk glücklich zu treiben oder auch eine Aufsicht über dasselbe mit der Zeit zu führen.“ Daher wird ihnen neben den philologischen Studien nicht nur ein *Cursus mathematicus*, ein *Collegium physicum*, Vorlesungen über allgemeine Geschichte und Philosophie vorgeschrieben, sondern der leitende *Professor eloquentiae* erhält den Auftrag, „eine allgemeine Anweisung zu dem Informations-Werk nach allen dessen Stücken zu geben, wobey *Gesneri Institutiones Rei Scholasticae* zum Grunde gelegt und beständig mit der braunschweigisch-lüneburgisehen Schulordnung verglichen, auch überall die besten *Auctores* zum eigenen Nachlesen und weiteren Gebrauche vorgeschlagen werden.“ So vereinigte sich in seinem Seminar das pädagogische Element mit dem rein wissenschaftlichen, ohne daß Gesner damit der Würde des letzteren Eintrag zu tun glaubte. Daß er aber seinen Seminaristen diese pädagogische Anweisung geben konnte, lag daran, daß

er auch als Professor mit der Schule in beständiger Fühlung blieb: die Inspektion der Kurfürstlich braunschweigisch-lüneburgischen Schulen war ihm übertragen worden, die neue Schulordnung für diese war unmittelbar oder mittelbar sein Werk, und dabei hielt er sich nicht für zu vornehm, selbst über die beste Art des ersten Leseunterrichts der ABC-Schützen nachzudenken und zu schreiben. Daß freilich diese Schulordnung zu Anfang nur auf dem Papier stand und nirgends „ganz zur Ausführung gebracht" wurde, versteht sich von selbst: das lag an den Lehrern, die ja Gesner erst für seine Anschauungen gewinnen und in seinem Sinn erziehen mußte. Natürlich bleibt er aber darum doch der Anfänger des neuhumanistischen Schulwesens in Deutschland. Dabei lag gerade in der engen Verbindung von philologischer Gelehrsamkeit und von pädagogischem Interesse und Geschick von vornherein die Gewähr für Sieg und Segen der neuen Richtung.

Und es war ein Glück, daß auch in den nächsten Generationen diese Verbindung weiter fortbestand, wenn auch bei Ernesti die schulmäßige, bei Heyne die gelehrte Seite überwog. Johann August Ernesti (1707—1781) war als Konrektor Gesners Kollege an der Thomasschule zu Leipzig und als Rektor sein Nachfolger. Auch er verurteilte im Lateinischen und noch mehr im Griechischen die alte Methode, die nur lehren wollte *stylum scribere*, und erklärte *maius utiliusque esse latinos auctores intelligere quam probabiliter latine scribere et plerumque illud non posse, qui hoc possit.* So war auch ihm der Inhalt, das *contubernium sapientissimorum elegantissimorumque hominum*, bei der Lektüre der Alten die Hauptsache, und daher behielt er die von Gesner angewendete kursorische Lektüre nicht nur bei, sondern er übertrieb sie sogar, wenn er in einem Jahr die Hälfte von Ciceros Briefen und 16 seiner Reden gelesen hat. Von ihm stammte dann namentlich auch die neue kursächsische Schulordnung von 1773, die für Sachsen dasselbe bedeutet, was die Gesnersche Schulordnung von 1737 für Braunschweig-Lüneburg, nämlich den Übergang vom alt- zum neuhumanistischen Schulbetrieb; freilich zeigt sie auch, daß von der alten Auffassung doch noch erhebliche Reste übrig geblieben sind. Die Absicht, aus der die Jugend die alten Sprachen zu treiben und die alten Schriftsteller zu lesen habe, wird hier als eine dreifache so bestimmt: 1. um sie zu verstehen und auszulegen; 2. sie im Reden und Schreiben, und zwar nicht nur in der lateinischen, sondern auch in den lebendigen Sprachen mit Einsicht und Geschmack nachzuahmen; und 3. allerley nötige und nützliche Sachen daraus zu lernen. Deshalb sollen die Lehrer nicht nur den Sinn der Worte erklären, sondern auch die darin vorkommenden nützlichen Sachen und „auch die Ordnung, den Zusammenhang und die ganze Art, wie die Sachen vorgetragen sind, zeigen, die Deutlichkeit, Richtigkeit und Schönheit der Gedanken und des Ausdrucks sichtbar machen und auch des Herzens nicht vergessen, sondern überall sehen, was zu guter Bildung desselben dienet"; daneben soll aber doch auch „die Anwendung und der Gebrauch in der Nachahmung gewiesen" werden. Im Einzelnen aber sollen die Lehrer, wenn sie z. B. eine Rede Ciceros zu Ende gebracht haben, „dieses Stück kurz und auf einmal, auch im Ganzen, also wiederholen, daß die Schüler den völligen Inhalt und den Zusammen-

hang desselben übersehen und davon Rechenschaft geben können." Deshalb sollen sie auch nicht vielerlei Schriftsteller unter- und nebeneinander vornehmen, wie dies nach der alten Methode üblich war (z. B. am Stuttgarter Gymnasium, wo um jene Zeit an den obersten Klassen in 8 Lateinstunden 5 Schriftsteller gleichzeitig gelesen wurden: da auf den Inhalt nichts ankam, so war es auch in der Tat gleichgültig, an welchem Satz gerade eine Stunde lang syntaktische, stilistische und rhetorische Regeln traktiert wurden). In der dritten Klasse von unten auf wird dann nach dem Ernestischen Plan mit dem Griechischen begonnen und auch hier sobald als möglich zur Lektüre übergegangen, für den Anfang aber — der erste Brief Johannis vorgeschrieben; überhaupt überwiegt anfangs noch das Neue Testament, doch kommt es schließlich zum Lesen von Euripideischen und Sophokleischen Stücken, von Reden des Isokrates, Demosthenes oder Lykurg, auch von einem oder dem anderen Dialog Platons. „Damit aber die Schüler von den alten, lateinischen und griechischen, klassischen Schriftstellern überhaupt eine Kenntniss erlangen, wird eine Stunde wöchentlich zum Unterricht darinne ausgesetzt und neben einer kurzen Nachricht von den merkwürdigsten Lebensumständen und dem Zeitalter jedes Schriftstellers eine hinlängliche Anzeige von dem Inhalt und Charakter seiner Schriften und von deren brauchbarsten Ausgaben zu erteilen sein." Der letzte Zusatz zeigt, wie hier die Gefahr eines spezifisch philologischen Unterrichtsbetriebs nicht ganz vermieden ist, wozu man gerade in Sachsen noch von früher her besonders neigen mochte.

Um so erfreulicher wirkt dagegen der Paragraph, der sich mit dem deutschen Unterricht beschäftigt. Er verdient wörtliche Wiedergabe. „Je unentbehrlicher die Fähigkeit, sich in der Sprache unseres Vaterlands wohl auszudrücken, zu den der menschlichen Gesellschaft zu leistenden Diensten ist, desto sorgfältiger müssen die Schüler frühzeitig angeführet werden, in ihrer Muttersprache richtig und angenehm zu reden und zu schreiben. Daher soll ihnen der Lehrer die Übung in der deutschen Sprache sorgfältig empfehlen, und wenn sie hierzu eine, durch ihre erste Erziehung erlangte vorzügliche Geschicklichkeit zeigen, diese noch mehr auszubilden suchen. Dieser Endzweck wird aber nicht allein durch die gewöhnlichen Übersetzungen der griechischen und lateinischen Schriftsteller erreichet werden. Vielmehr soll der Lehrer, wenn der Schüler die deutsche Sprachkunst sich hinlänglich bekannt gemacht, die besten Werke der Nationalschriftsteller, welche die Beobachtung der Sprachlehre mit dem Reichtume und der Wahl der Redensarten und mit der Zierlichkeit des Ausdrucks am glücklichsten verbunden haben, fleißig mit ihm lesen, ihm den Bau der Perioden erklären, das Edle oder Unedle im Ausdruck ihn bemerken lassen und ihn auf die Wahl und den Gebrauch der Wörter und Redensarten aufmerksam machen." Damit war endlich ein, wenn auch etwas formalistischer Unterricht in deutscher Sprache und Literatur in den Kreis der Gymnasialfächer eingefügt und nach Absicht und Umfang fest bestimmt. Auch der Unterricht in der französischen, italienischen und englischen Sprache, „deren Kenntnis nunmehr zu einer vollständigen Gelehrsamkeit sowohl als zu dem Umgange mit der Welt so unentbehr-

lich geworden ist", wird wenigstens für die Fürstenschüler angeordnet, und von den Künsten und Wissenschaften neben Rhetorik Geschichte und Geographie, Philosophie und Mathematik (Rechnen und Geometrie; Astronomie, Mechanik und Civilbaukunst) in den Lehrplan derselben aufgenommen. Aber auch in den unteren Klassen der lateinischen Stadtschulen mischt sich der Sprachunterricht mit Realien. Für diesen Sachunterricht hatte Ernesti selbst seine *Initia doctrinae solidioris* verfaßt, auf welche die Schulordnung wiederholt und ausdrücklich verweist. Die Vorschriften über den Unterricht in der Religion tragen den Charakter einer maßhaltenden Aufklärung. Von ihm erwartet man auch Beihilfe für eine gute Schulzucht, ebenso aber auch von den *Studia humaniora*, die wahrhaft schön denken und reden lehren. Das Wichtigste aber ist Arbeit und Aufsicht: niemals müssig und niemals ohne Aufsicht lassen, das sind die besten Mittel einer guten Zucht.

Diese Schulordnung, deren Absicht zugleich die war, im ganzen Lande eine Gleichheit in der Lehrart herzustellen, damit „die Knaben, wenn sie aus einer Schule in die andere kommen, immer einerley Grundsätze und Methode antreffen", trägt die Züge des Neuhumanismus noch unverkennbarer und ausgeprägter als die Gesnersche an sich. Wie gesagt hat auch sie sich von früheren Auffassungen nicht ganz frei gehalten; bedeutsamer ist, daß sie, weniger unmittelbar als jene, ein stark gelehrtes Element in die Schule hereinträgt: die alten Sprachen werden — so kann man sagen -- zunächst mit dem Neuhumanismus als Mittel allgemeiner Bildung angesehen und darum festgehalten; aber festgehalten wird daneben auch der althumanistische Gesichtspunkt des lateinisch sich ausdrücken Könnens und manches spezifisch Philologische im Unterricht mitbehandelt, und da nicht etwa Schulen oder Klassen für Studierende und für nicht Studierende unterschieden werden, wird diese gelehrt philologische Schulung allen auferlegt, was ja — ähnlich wie seiner Zeit bei Sturm — zum Teil mit dem schulmäßigen Betrieb zusammenhängt; aber damit ist doch von Anfang an die feinere und freiere Auffassung der Sache verengt und verdorben. Die Frage: sind unsere höheren Schulen Stätten allgemeiner Bildung oder Vorbereitungsschulen für Gelehrte, für künftige Philologen? wurde durch diese Schulordnung nicht mit einem klippen und klaren Entweder-Oder beantwortet. Eine solche Verquickung zweier Absichten war aber für die neue Richtung von vorneherein gefährlich und hat in unserer Zeit zu schweren Krisen geführt.

Doch das kommt hier noch zu früh. Wir haben neben Gesner und Ernesti als dritten neuhumanistischen Philologen noch Christian Gottlob Heyne (1729--1812) zu nennen. Als Nachfolger Gesners in Göttingen hielt auch er an der Verbindung des Universitätsprofessors mit der Schule fest und machte sich namentlich um das Pädagogium in Ilfeld und um die Schulen in Göttingen und Hannover direkt verdient. Das beste aber tat er für die Schule doch durch die Lehrer, die er im Göttinger Seminar für sie heranzog, und durch die neue Auffassung vom klassischen Altertum, mit der er sie erfüllte. Die philologische Technik mag ihm teilweise gefehlt haben; aber indem er die künstlerisch ästhetische Seite des klas-

sischen Studiums und insbesondere die Bedeutung des Griechischen für die Bildung des Geschmacks betonte, neben den Dichtern auch die Werke der bildenden Künste in den Kreis einer wissenschaftlichen Altertumsbetrachtung zog, worin ihm allerdings Joh. Friedr. Christ (1700—1750) vorangegangen war, und indem ihm namentlich auch das Verständnis für die griechische Mythologie zum erstenmal wieder aufging, hat er doch in der Tat „die Grundlagen echter Altertumswissenschaften gelegt". Und das kam durch seine Schüler sofort der Schule zu gut: die durch ihn begründeten realen Disziplinen der Philologie haben dem Unterricht in den alten Sprachen, der bis dahin lediglich ein formal sprachlicher gewesen war, den für die allgemeine Bildung wesentlichen und wichtigen Inhalt zugeführt.

Ueber Gesner und Ernesti s. Eckstein, über Heyne Kämmel in Schmids Enzyklopädie; Sauppe, J. M. Gesner und Chr. G. Heyne, in der Sammlung von Vorträgen über „Göttinger Professoren" 1872. Außerdem Bursian, Geschichte der klassischen Philologie in Deutschland, Bd. 1. Hettner, Geschichte der deutschen Literatur im 18. Jahrhundert I und III, 2. Die beiden behandelten Schulordnungen finden sich abgedruckt bei Vormbaum a. a. O. Bd. III. H. Bender, Geschichte d. Gelehrtenschulwesens in Deutschland seit der Reformation (in Schmids Gesch. d. Erziehung 5, 1, 1901).

9. Was in Hannover und Sachsen neu geworden war, davon finden sich gleichzeitig auch in den Schulen anderer Gebiete Spuren. In Preußen zeigte sich uns in der reformatorischen Tätigkeit des aufgeklärten Königs und seines philanthropinistischen Ministers jener Einfluß des Neuhumanismus bereits, und wir verstehen daher ganz gut, daß man Heyne in Preußen haben wollte. In Helmstedt dagegen krankte das Philologisch-pädagogische Institut Wiedeburgs[1]) (1751—1815) gerade daran, daß es zu sehr an den philanthropininistischen Gedanken festhielt und die philologischen Kenntnisse und die wissenschaftliche Seite hinter der pädagogischen und methodologischen Schulung allzusehr zurücktreten ließ, daß es also mit einem Wort zu wenig neuhumanistisch war. Es war somit wie das pädagogische Institut in Halle unter Trapps Leitung bereits veraltet, als es 1779 ins Leben trat; und hier hatte man keinen Wolf, den man dann, wie das Zedlitz in Preußen tat, als Träger des Neuen berufen und mit der Umgestaltung des Instituts betrauen konnte. Wohl aber ist uns auch im Süden der neuhumanistische Einfluß und Geist in der Art begegnet, wie auf der Stuttgarter Karlsschule die alten Sprachen getrieben und behandelt wurden. Daß es aber mit dieser Bewegung so rasch vorwärts ging, und die Verbreitung der neuen Auffassung vom klassischen Altertum eine so rapide war, hängt mit dem Sieg derselben außerhalb der Schule und der gelehrten Philologie zusammen. „Das Dogma vom klassischen Altertum", wie man es spöttisch genannt hat, war inzwischen in der Tat zum *Credo* unserer größten und besten Männer geworden, und aus diesem neuen Verständnis für die Alten war eine neue deutsche Literatur hervorgegangen, unser ganzes deutsches Geistesleben erfüllte sich mit dem Geiste, den die Sonne Homers hatte reifen lassen.

„Im Jahre 1754 konnte man in der großen und glänzenden Bibliothek des Reichsgrafen Brühl zu Dresden häufig zwei junge Männer sehen,

[1]) Ueber Wiedeburg und das philologisch pädagogische Institut in Helmstedt berichtet Näheres Koldewey in seiner Geschichte der klassischen Philologie auf der Universität Helmstedt 1895, S. 151 ff.

beide unscheinbar und ärmlich, den einen unersättlich im Bücherfordern, den andern bei aller Dienstfertigkeit ärgerlich der Gier des ihm kaum dem Namen nach Bekannten zu genügen bemüht. Wer konnte ahnen, daß beide binnen zwei Jahrzehnten von ihrem Zeitalter weithin durch die Lande bewundert werden, daß sie im dankbaren Gedächtnis kommender Geschlechter unvergänglich fortleben würden? Der Bücherfordernde war Johann Joachim Winckelmann, der ärmliche Bibliothekskopist Christian Gottlob Heyne." Und neben Winckelmann, den hier Sauppe treffend mit dem uns schon bekannten Philologen Heyne zusammenstellt, tritt Lessing, die beiden so recht eigentlich die Träger und Wortführer jenes neuen Geistes für die Gebildeten in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts. Voran aber gehen ihnen andere: Hagedorn, der an Horaz und die *petite poésie* der Franzosen anknüpft und den deutschen Horazianern und Anakreontikern die Wege weist; Gottsched, der Boileau der deutschen Literatur, aber ein pedantischer, verflachter Boileau, der überdies die Alten nur aus zweiter, französischer Hand kennen und schätzen lernte und daher wohl auf die Lateiner Terenz, Virgil und Horaz, nicht aber auf die Griechen, auf Homer und Sophokles hinwies; an die Stelle des antiken trat ihm der französische Klassizismus, und zu seinem Unglück hielt er die beiden für identisch; aber immerhin — ohne Gottsched kein Lessing. Und dann Klopstock, der freilich in erster Linie deutsch und christlich fühlte, aber dennoch der erste große antikisierende Dichter der Deutschen gewesen ist. Sein Messias, ein gewaltiges Epos im Versmaß Virgils und Homers und Oden nach horazischem Vorbild in Strophenform ohne Reim, und für jenes ein Stoff, hergenommen aus der Religion und Mythologie seines Volkes, wie die größten Dichtungen der Griechen aus ihrer Mythologie den würdigsten Gegenstand sich geholt hatten: — so haben wir hier zum erstenmal im großen Stil den Versuch, antik und modern, klassisch und romantisch zugleich zu sein, und das, was die Deutschen Jahrhunderte lang schulmäßig betrieben hatten, in freier Assimilation zur Wiederbelebung der eigenen Produktion zu verwerten; das war keine geistlose *imitatio* mehr, sondern ein geniales Produzieren aus dem Geist des klassischen Altertums heraus. Und nun kam Winckelmann (1717—1768) und verkündigte in seiner „Geschichte der Kunst des Altertums" mit seinem den Alten verwandten Geiste den lauschenden Zeitgenossen die Herrlichkeit der antiken Kunst. Ihre urewige Schönheit, ihre plastische Großheit hat er zum erstenmal in Deutschland gesehen, langsam haben wir sie durch ihn auch sehen gelernt. Diese Kunst und die Kunst überhaupt im Zusammenhang mit den allgemeinen Kulturbedingungen als ein geschichtlich sich Entwickelndes begriffen zu haben, das war sein Gedanke, ein Gedanke von unendlicher Fruchtbarkeit für die ganze Auffassung des griechischen Geisteslebens. Und daß Heyne, was er von Winckelmann gelernt, sofort in den Universitätsunterricht einführte, war für diesen und von ihm aus auch für die Schule von unendlichem Wert und eine Bereicherung ohnegleichen. Der gute Genius unseres Volkes aber wollte, daß noch ein Größerer Winckelmanns Zeitgenosse war — Lessing. Wie jener in der bildenden Kunst die Nachahmung der Alten — aber was für eine Art

von Nachahmung! — als den einzigen Weg zur Größe bezeichnet hatte, so erwies dieser der Poesie denselben Dienst. Indem er im Anschluß an Winckelmann und teilweise im Widerspruch gegen ihn seinen Laokoon schrieb, zog er im Interesse der Dichtkunst — ob durchwg richtig oder nicht, darauf kommt es hier nicht an — die Grenze zwischen ihr und den bildenden Künsten und wies dabei neben Virgil auf Sophokles und Homer als auf die mustergültigen Vorbilder hin: für jene wurde dadurch das Buch, wenn nicht zum „unumstößlichen Grundbuch", so doch zu einer reichen Fundgrube „der künstlerischen Stillehre", was es für die „Malerei" nicht in derselben Weise geworden ist. Und wenn sich Lessing mit Hilfe Shakspeares von den Fesseln des französischen Klassizismus freimachte, so benützte er nun seine durch eingehende Studien erworbene Kenntnis der Sophokleischen Tragödien und der aristotelischen Poetik dazu, jenes Zerrbild des Antiken in seiner gleißenden Unnatur aufzuzeigen und die richtig verstandenen Alten an die Stelle der französischen Muster zu setzen. Wohl war es eine Übertreibung, die aristotelische Poetik für ein ebenso unfehlbares Werk zu erklären, wie es die Elemente Euklids seien, und gewiß hat Lessing zwischen Sophokles und Shakspeare nicht genügend unterschieden; aber darum bleibt die Hamburgische Dramaturgie doch die Großtat einer gewonnenen Entscheidungsschlacht, und der Sieger war der mit dem deutschen sich verschmelzende Geist des klassischen Altertums. Emilia Galotti ist die Probe seines eigenen dramatischen Könnens: ein antiker Stoff mit antiker Einfachheit in shakspearischem Geiste behandelt und durchglüht vom ganz modernen Pathos seiner Zeit: so ist es trotz des auf der Hand liegenden Grundmangels dennoch eine große Tragödie.

Und antikisierend war auch Wieland, der Übersetzer des Horaz und Lucian und anderer Alten, wie Boccaccio der Dichter anmutiger Sinnlichkeit, die an griechische Sinnenfreudigkeit gemahnt, der Apostel einer epikureisch heiteren Lebensphilosophie. Daß es die Verfallzeit der griechischen Welt war, die ihn anzog und daß ihm für die wahre Idealität derselben der Sinn abging, ist freilich wahr; und so war Goethes Farce „Götter, Helden und Wieland" überall da gerecht, wo Wieland wie in seiner Alceste mit den griechischen Großen hatte wetteifern wollen. Wenn aber dann Heinse in seinem Ardinghello jene Wielandsche Sinnlichkeit mit einem auf wirklichem Verständnis ruhenden Kunstenthusiasmus verband, so sehen wir doch, wie auch diese schrilleren Töne zur Harmonie der ganzen neuerwachten Griechenbegeisterung gehörten und beitrugen.

Und nun kommen die Größten unter den Großen, kommen Goethe und Schiller. Dort braucht es ja nur der Namen Iphigenie und Hermann und Dorothea, hier nur des Hinweises auf die antikisierenden Balladen und auf die Einführung der Schicksalsidee in den Wallenstein oder in die Jungfrau, um daran zu erinnern, was die Alten in dieser Epoche für unsere Literaturentwicklung gewesen sind. Das jahrhundertelange Wälzen der *exemplaria latina et graeca* hatte endlich diese herrliche Frucht getragen. Und in jenem feinsinnigsten Schillerschen Aufsatz über naive und sentimentalische Dichtung zeigt sich, wie sehr sich die beiden Freunde

über ihr Verhältnis zu den Griechen auch bewußt zu werden bemüht waren. Wie können wir Modernen neben den Griechen, diesen nie veraltenden Mustern aller Poesie, bestehen? und wie kann ich, Friedrich Schiller, neben Goethe, diese durch und durch naive und geniale, echt griechische Natur, mich als gleichberechtigten Dichter stellen? das waren die Fragen, die sie beschäftigten; und wenn wir ihren Briefwechsel lesen, so sehen wir, wie sehr sie sich in die griechische Poesie mit ihren „idealischen Masken" und ihrer tragischen Analysis gerade auch theoretisch vertieften. Bei Goethe fügte sich das Griechentum ohne Bruch zusammen mit seiner pantheistischen Naturanschauung und seiner optimistischen Moral, und bei dem Kantianer Schiller lag der Griechenbegeisterung der Gedanke zu Grunde, daß „es keinen anderen Weg gebe, den Menschen vernünftig d. h. sittlich zu machen, als daß man denselben zuvor ästhetisch mache." Allein wir sehen an den beiden Freunden zugleich auch die Gefahr dieses Antikisierens. Auf Hermann und Dorothea folgt bei Goethe die Achilleis, auf Iphigenie, die ihnen nun „verteufelt" human und modern erscheint, die natürliche Tochter, auf die nordische die klassische Walpurgisnacht, auf Gretchen Helena. Und Schiller, der soeben noch die Schicksalstragödie so modern menschlich gestaltet und ganz realistisch im Notzwang der Begebenheiten das Walten des Schicksals gefunden hatte, machte in der Braut von Messina das Experiment einer Nachbildung des Ödipus *rex* und des griechischen Chors, die nur deshalb erträglich ist, weil sie vereinzelt blieb. Und doch hatten sie selbst in ihrer nächsten Umgebung mit dieser Art von Gräkomanie soeben die schlimmsten Erfahrungen gemacht. Ich meine die Romantiker, meine vor allem Friedrich Schlegel auf der einen, Hölderlin auf der anderen Seite.

Auf jenen, der in Winckelmanns Geist von den Schulen der griechischen Poesie gehandelt hatte, waren Schillers Xenien gemünzt:

> Kaum hat das kalte Fieber der Gallomanie uns verlassen,
> Bricht in der Gräcomanie gar noch ein hitziges aus.
> Griechheit, was war sie? Verstand und Maß und Klarheit! drum dächt' ich,
> Etwas Geduld noch, ihr Herrn, eh ihr von Griechheit uns sprecht.
> Eine würdige Sache verfechtet ihr, nur mit Verstande,
> Bitt ich! daß sie zum Spott und zum Gelächter nicht wird!

Und bei Hölderlin sahen sie, wie die romantische Maßlosigkeit auch eine so griechenbegeisterte Seele erfassen und krank machen, sie mit unheilbarem Heimweh nach dem Lande der Griechen erfüllen und schließlich das allzu zarte Gefäß zersprengen und zerbrechen konnte. Aber eben die Geschichte der romantischen Schule zeigt zugleich, wie sich diese moderne Subjektivität mit dem objektiv maßhaltenden Geiste des klassischen Altertums auf die Dauer nicht befreunden konnte, wenn sie nicht Willens war, mit Hegel den Respekt vor dem Objektiven und seiner Substantialität in sich aufzunehmen und so den romantischen Saus und Braus zu überwinden. So wandten sie sich von der Antike ab, dem Mittelalter zu. Wie sehr und warum jenes erstere, das zeigt die charakteristische Äußerung eines der besonnensten unter ihnen, Uhlands, der schreibt: „Was die klassischen Dichterwerke trotz meines eifrigen Lesens mir nicht geben konnten, weil sie mir zu klar, zu fertig dastunden, was ich in der neueren Poesie mit

all ihrem rhetorischen Schmuck (d. h. bei Schiller) vermißte, das fand ich im Waltharilied," jenes Dunkelklare, von dem er ein andermal gesagt hat, daß es ihm „überall die bedeutendste Färbung sei".

Doch damit sind wir schon an dem Ende einer Bewegung an- und über das Ende einer Bewegung hinausgekommen, deren Einfluß auf die Schule und auf die Auffassung ihrer Aufgabe wir nun erst des Näheren kennen zu lernen haben, nachdem uns die Anfänge derselben in Hannover und Sachsen entgegengetreten sind.

10. Wie wir die Anfänge an die drei Namen Gesner, Ernesti und Heyne geknüpft haben, so können wir den Höhepunkt dieser Entwicklung an Herder, Fr. A. Wolf und Wilhelm v. Humboldt darstellen. Herder (1744—1803) ist freilich universalistisch genug, um ebenso das romantische wie das klassische Element in sich zu repräsentieren oder das erstere doch wenigstens zu präformieren. Aber wenn sein feingestimmtes Gefühl auch sämtlichen Stimmen der Völker im Lied gleich offen und zugänglich war, so nahm doch neben der hebräischen die Poesie Homers für ihn die Stelle einer ganz besonders hohen Offenbarung des Menschengeistes ein, und so wies er ihr in seinem Pantheon der Weltliteratur auch einen ganz hervorragenden Platz an. Und wie er sich rückwärts an den Debatten Winckelmanns und Lessings über den Laokoon beteiligte, so wurde er nach vorwärts durch sein feines Verständnis für die Eigenart und Individualität der Völker und ihrer literarischen Erzeugnisse ein Vorläufer jener großen deutschen Übersetzer, unter denen J. H. Voss (1751—1826), auch einer dieser Neuhumanisten, mit seiner Übertragung des Homer noch heute obenan steht. Wie intim Herders Verhältnis zu dieser neuen Bewegung war, das zeigt am besten der Name der „Humanität", den er ihr für das Beste, was er weiß und hat, entnimmt, und den er ihr als dem Besten, was es nach seiner Meinung gibt, bleibend aufgedrückt hat. Herder war aber auch eine durchaus lehrhafte Natur, durch Kant war er überdies auf Rousseau hingewiesen und für ihn zunächst fast kritiklos begeistert worden: so interessieren ihn von vorneherein die pädagogischen Fragen, alsbald greift er mit seinen Ideen in das Schulwesen seiner Zeit ein und steckt ihm neue Ziele, indem er an dem bisher Geltenden die Absicht und die Methode kritisiert und verwirft. In dem „Journal meiner Reise im Jahr 1769" denkt er an ein Buch zur menschlichen und christlichen Bildung und entwirft den Plan zu einer Schule in Riga, wo er ja eine Zeitlang als Kollaborator an der Domschule tätig gewesen war. Diese Schule, in der „der menschlich wilde Emil des Rousseau zum Nationalkinde Lieflands gemacht" werden soll, ist als Realschule gedacht. Natur, Geschichte, Abstraktion (d. h. Übergang von der Erfahrung zum Räsonnement, zur Philosophie) sind die Namen für die drei Klassen derselben; „Sinn und Gefühl ist das Instrument der ersten; Phantasie der anderen, und gleichsam Gesicht der Seele; Vernunft der dritten und gleichsam Betrachtung des Geistes." Und nun Sprachen! „Es wird immer einen ewigen Streit geben zwischen Lateinschulen und Realschulen," sagt dieser deutsche Prophet; „diese werden für einen Ernesti zu wenig Latein, jene für die ganze Welt zu wenig Sachen lehren. Man muß also stückweise fragen: ist die la-

teinische Sprache Hauptwerk der Schule? Nein! Die wenigsten haben sie nötig; die meisten lernen sie, um sie zu vergessen. Die wenigsten wissen sie auch auf solchem höllischen Wege in der Schule selbst; mit ihr gehen die besten Jahre hin, auf eine elende Weise verdorben: sie benimmt Mut, Genie und Aussicht auf alles. Das ist also gewiß, daß a) keine Schule gut ist, wo man nichts als Latein lernet; ich habe ihm zu entweichen gesucht, da ich drei völlig unabhängige Realklassen errichtet, wo man für die Menschheit und fürs ganze Leben lernet; b) daß keine Schule gut ist, wo man nicht dem Latein entweichen kann; in der meinigen ist's. Wer gar nicht nötig hätte, Latein zu lernen, hätte Stunden genug, in dem was gezeigt ist und gezeigt werden soll; c) daß keine gut ist, wo sie nicht wie eine lebendige Sprache gelernt wird. Man lobt das Kunststück, eine Grammatik als Grammatik, als Logik und Charakteristik des menschlichen Geistes zu lernen; schön! Sie ist's und die lateinische, so sehr ausgebildete Grammatik ist dazu die beste. Aber für Kinder? Die Frage wird stupide. . . Weg also das Latein, um an ihm Grammatik zu lernen, hiezu ist keine andere in der Welt als unsere Muttersprache. So lernt man Grammatik aus der Sprache, nicht Sprache aus der Grammatik." Also mit der Muttersprache ist anzufangen, darauf folgt das Französische, dann erst das Lateinische, wobei man „zwar nicht mit Sprechen, aber mit lebendigem Lesen anfange". Aber „nur lebendig, um den ersten lateinischen Eindruck stark zu machen, den Schwung und das Genie der ersten antiken Sprache recht einzuprägen". Darauf kommen Livius und Cicero und Sallust und Curtius, „was für eine neue Welt von Reden, Charakteren, Geschichtschreiberei, Ausdruck, Höflichkeit, Staatswelt! wenig wird übersetzt! denn dies wenigstens nicht Hauptzweck! aber alles lebendig gefühlt, erklärt, Rom gesehen, die verschiedenen Zeitalter Roms gesehen, das Antike einer Sprache gekostet, antikes Ohr, Geschmack, Zunge, Geist, Herz gegeben." Endlich die Dichter: hier ist „das größte Feld, antike Schönheit, Sprache, Geist, Sitten, Ohr, Regiment, Verfassung, Wissenschaften zu fühlen, zu geben. Hier keine Nacheiferungen, aber viel Gefühl, Geschmack, Erklärung." Griechisch endlich ist das unter den Antiken, was Französisch unter den Modernen ist. „Auch der bloße Theologe fängt nicht mit dem Lateinischen Testament und der Hällischen Grammatik an, sondern mit einer reellen Grammatik, und so gleich mit Lesen des Herodots, Xenophons, Lucians und Homers. Hier ist die wahre Blume des Altertums in Dichtkunst, Geschichte, Kunst und Weisheit. Welcher Jüngling wird hier nicht, der die Lateinische Sprache durchschmeckt, höher atmen und sich in Elysium dünken!" So setzt Herder das Griechische dem Werte nach über das Lateinische, obgleich er dieses zeitlich vorangehen läßt und ausdrücklich den Beginn mit dem Griechischen verwirft. „Aus Griechenland ist der Tempel und Hain der schönen Natur geworden, aus dem die meisten Nationen Europas, die nicht Barbaren geblieben, Gesetze und Muster bekommen haben;" darum sind sie der Nachahmung wert, diese Griechen mit ihrem feinen poetischen Sinn, deren schönes Ideal ein Abglanz der Natur ist. Aber „ehe wir sie nachahmen, müssen wir sie erst kennen"; und da genügen ihm die Gesner, Ernesti und

Klotz doch noch nicht als „die Schutzengel der griechischen Literatur in Deutschland", die uns zeigen, wie die Griechen von Deutschen zu studieren sind. „Studieren heißt freilich zuerst den Wortverstand erforschen; man suche aber auch mit dem Auge der Philosophie in ihren Geist zu blicken, mit dem Auge der Ästhetik die feinen Schönheiten zu zergliedern, und dann suche man mit dem Auge der Geschichte Zeit gegen Zeit, Land gegen Land und Genie gegen Genie zu halten." Dafür bedarf es eines Mannes, „der uns das Geheimnis der schönen Wissenschaften so aus den Griechen aufschlöße, als Baumgarten es aus den Lateinern zu eröffnen anfing," bedarf es der Übersetzer, „die nicht bloß ihren Autor studierten, um den Sinn der Urschrift in unsere Sprache zu übertragen, sondern auch seinen unterscheidenden Ton fänden, seinen herrschenden Charakter, sein Genie und die Natur seiner Dichtungsart richtig ausdrückten," und bedarf es vor allem eines Übersetzers für Homer, der ihn uns zeigt, „wie er ist und was er für uns sein kann"; und dazu bedarf es endlich „eines deutschen Winckelmanns, der uns den Tempel der Griechischen Weisheit und Dichtkunst so eröffne, als jener den Künstlern das Geheimnis der Griechen von ferne gezeigt." Was Herder in seiner Griechenbegeisterung hier in den Fragmenten über die neuere deutsche Literatur gefordert hat, das haben dann die Voss und die Fr. Schlegel in den Grenzen ihrer Kraft verwirklicht. Indem er aber der schmeichelnden Überschätzung ein Ende macht, als ob Bodmer oder Klopstock der Homer der Deutschen, Gessner ein Theokrit, die Karschin eine Sappho wäre, wirft er hier und ebenso wieder in den Briefen zur Beförderung der Humanität die Frage auf: wozu lesen wir die Griechen? Nicht um sie nachzuahmen, ist seine Antwort; gerade von den „elenden Nachahmern der Griechen" will er uns befreien; sondern daß wir „den zarten Keim der Humanität, der in ihren Schriften wie in ihrer Kunst liegt, nicht etwa nur gelehrt entfalten, sondern in uns, in das Herz unserer Jünglinge pflanzen; wer in Homer, ja in allen Schriftstellern von echt griechischem Geist bis zu Plutarch und Plotin herab, bloß Griechisch lernet, oder irgend eine Wissenschaft in ihnen bloß und allein mit nordischem Fleiße verfolgt, ohne den Geist ihrer Komposition, diese feine Blüte, mit innerer Zustimmung seines Herzens zu bemerken, der könnte, dünkt mich, an ihrer Statt Sinesen oder Mongolen lesen." „Die Lateinische Sprache hat unsere Bildung Jahrhunderte durch gefesselt", die Welt der Griechen soll uns frei, soll uns zu Menschen machen, im Griechischen finden wir das wahre Mittel zur Beförderung der Humanität.

Und nun wurde der Mann, der dem Altertum so voll neuen und feinen Verständnisses und so voll großzügiger Begeisterung gegenüber stand, Ephorus des Gymnasiums und des ganzen Schulwesens in Weimar und erhielt damit Gelegenheit, seine reformatorischen Ideen und neuen Gedanken in die Wirklichkeit der Schule einzuführen. Im 30. Band der Suphanschen Herderausgabe haben wir die Aktenstücke über diese seine schulamtliche Tätigkeit erhalten. Sie zeigen uns, wie besonnen er zu Werke ging, wie pietätvoll er gegen das Bestehende war. Durch seinen historischen Sinn war er über Rousseau hinausgewachsen, trotz der echt Rousseauschen Richtung zum Natürlichen und Gefühlsmäßigen schied ihn

doch der Eifer um die Humanität als Bildung von diesem radikalen Bildungs- und Kulturverächter. In dieser Weise hielt er — vermittelnd, nicht zwiespältig — an 'den Idealen seiner Jugend ebenso wie an der Griechenbegeisterung seiner Mannesjahre fest. Als es sich 1785 um eine Reform des Gymnasiums handelte, erklärte er, daß es bisher darauf angelegt gewesen sei, „jeder für alle Nichtstudierende nützlichen und notwendigen Kenntnis Tür und Tor zu versperren und sie dagegen mit unnützen Dingen oder mit dem Besten in der schlechtesten Methode zu martern"; daher verlangte er, daß künftig in den niederen Klassen bis Tertia die Schule eine Realschule nützlicher Kenntnisse und Wissenschaften in zweckmäßiger Ordnung werde, und erst von da ab das eigentliche Gymnasium, ebenfalls in zweckmäßiger Ordnung und Proportion der Wissenschaften gleichsam über jene gebaut werde. Ausdrücklich beruft er sich für diese Zweiteilung auf Gesner, der ja einige Zeit Konrektor in Weimar und auch sachlich sein Vorgänger in der „Menschlichkeit" gewesen war. Zeigt er sich in den Instruktionen für die Lehrer voll Interesse und Verständnis für die realen Fächer, so liegt ihm doch vor allem daran, daß die Schüler für die Alten und insonderheit für die Griechen als Meister in allen Gattungen des Vortrags eine „Liebe aus Überzeugung gewinnen". Wenn er auch an der Sitte Neutestamentlicher Lektüre festhält, so will er sie doch durch die Gesnersche Chrestomathie und durch Stücke aus Homer ergänzen und sie überdies dazu benützen, „den Verstand des Jünglings zu gewöhnen, die Bibel als ein an sich selbst verständliches Buch zu lesen und zu gebrauchen." Ganz besonders aber tritt in einzelnen seiner Schulreden z. B. „vom echten Begriff der schönen Wissenschaften und von ihrem Umfang unter den Schulstudien" seine hohe Meinung von den *literae humaniores* oder *studia humanitatis* zu Tage; denn in ihnen ist alles beschlossen, „was den Menschen zum Menschen macht, was die Gabe der Sprache, der Vernunft, der Geselligkeit, der Teilnehmung an anderen, der Wirkung auf andere zum Nutzen der gesamten Menschheit, kurz alles, was uns über das Tier erhebt und die sein lehrt, die wir sein sollen, ausbildet und befördert." Das wichtigste Stück ist dabei die Sprache, über deren Ursprung, Wesen und Wert ja keiner feinfühliger geurteilt hat als er. Und gerade in der Ausbildung dieses edelsten Werkzeuges, um mit anderen Menschen zusammen zu leben und auf sie zu wirken, haben es die Alten allen andern Nationen der Welt zuvorgetan, und daher sollen wir sie und „an ihnen ihre Einfalt und Würde, ihre bestimmte Genauigkeit und Wahrheit, ihren Wohlklang, ihre schöne Ründe und Harmonie, ihre Kürze und ihren Reichtum zum Vorbild unserer Gedankenweise und unseres Vortrags, insonderheit in frühen Jahren, unablässig studieren. Dies tun wir nicht nur, um Latein schreiben zu können, wiewohl auch dieses ein rühmlicher, nützlicher und beneidenswerter Zweck ist (!), sondern nach Art der Alten denken und schreiben zu lernen, gesetzt daß wir auch in der Sprache der Hottentotten schreiben müßten. Denn auch in der Hottentotten-Sprache würde man gar bald den erkennen, der aus dem Kastalischen Quell der Griechischen Musen getrunken oder seinen Ausdruck zur Bestimmtheit und Würde der Römischen Schriftsteller gebildet

hat. Er möge nachher Briefe oder Akten, Predigten oder Quittungen zu schreiben haben, nie wird er sich undeutsch und unvernünftig, hinkend, lahm, unverständlich, ohne Zusammenhang oder schielend ausdrücken, nie seine Schreibart mit unnützen Tautologien durchweben, und wenn er es einer sinnlosen Mode wegen tun muß, genießet er wenigstens des inneren Glücks, daß er die unvernünftige Torheit einsiehet und sie verachtet. Der Sinn der Humanität, d. h. der echten Menschenvernunft, des wahren Menschenverstandes, der reinen menschlichen Empfindung ist ihm aufgeschlossen, und so lernt er Richtigkeit und Wahrheit, Genauigkeit und innere Güte über alles schätzen und lieben: er sucht nach diesen Grazien der menschlichen Denkart und Lebensweise allenthalben und freuet sich über sie, wo er sie finde, er wird sie in seinen Umgang, in seine Geschäfte, von welcher Art diese auch sein mögen, einzuführen suchen und ihre Tugenden auch in seinen Sitten ausdrücken lernen; kurz er wird ein gebildeter Mensch sein und sich als einen solchen im kleinsten und größesten zeigen. So die *humaniora* in alten und neuen Schriftstellern studieren, ist etwas anderes als die *galantiora* nach neuester Art und Kunst treiben; bei welchen *galantioribus* mancher soweit kommt, daß er sogar seine Sprache vergißt und weder grammatisch noch selbst orthographisch zu schreiben weiß, geschweige, daß in seinen Vorträgen und Aufsätzen an einen gebildeten Menschenverstand oder an eine richtige Menschenvernunft zu gedenken wäre."

Ist hier das Programm des Neuhumanismus im Gegensatz sowohl zum alten Humanismus, dem freilich noch eine platonische Reverenz gemacht wird, als zum Ideal des *galant homme* klar und präzis formuliert, so klingt uns aus der Rede „*Vitae non scholae discendum*" ein allgemeiner pädagogischer Gedanke entgegen, der uns bei Pestalozzi begegnen wird und Herders Beziehung zu diesem erkennen läßt. Was heißt dem Leben lernen? fragt er und führt dies darauf zurück, „daß man sich selbst in allen seinen Anlagen und Fähigkeiten, in Seelen- und Leibeskräften zu dem bilde, was Leben heißt, an sich, soweit es die Gelegenheit, Zeit, Umstände verstatten, nichts roh, nichts ungebildet lasse, sondern dahin arbeite, daß man ein ganz gesunder Mensch fürs Leben und für eine uns angemessene Wirksamkeit im Leben werde. Hiedurch bekommt also jeder seine eigene Lektion zu lernen, die für ihn und für keinen andern gehört... Vielmehr übe und bilde alle deine Seel- und Leibeskräfte und zwar in gutem Verhältnis, in richtiger Proportion aus, so lernst du dem Leben." Wie sich dieser Gedanke einer formalen Bildung, einer Entwicklung der Kraft überhaupt mit dem der humanen Bildung verknüpft, zeigt sich hier deutlich; für Herder verbindet sich damit natürlich noch als Drittes die Herausarbeitung der Individualität. Mit all' dem hat er, eigentlich als erster, das neue Bildungsideal in voller Klarheit entwickelt: es ist das klassische, das humanistische, aber in seiner neuen Formulierung stammt es von Herder, und darum steckt ein romantisches Element doch auch schon mit darin, dem, Herders ganzer Art nach, ein Stück enthusiastischer Überschwenglichkeit nicht gefehlt hat. Und der Realismus seiner ersten Zeit bewahrte ihn doch Zeitlebens vor aller humanistischen Einseitigkeit und Ausschließlichkeit.

Aber nicht nur im allgemeinen hat er Aufgabe und Ziele des Unterrichts bestimmt, sondern auch um die Didaktik und Methodik der einzelnen Fächer sich eingehend gekümmert und wie für das Gymnasium, so auch für die Volksschulen dieselbe zu bessern und zu reformieren gesucht. Für den Religionsunterricht, der ihm als Theologen besonders am Herzen lag, hat er sogar selbst einen Katechismus (genauer: eine sehr freie Bearbeitung des Lutherischen) verfaßt, in dem seine eigene religiöse Anschauung, ein „herzlicher Rationalismus mit einem starken Beisatz tiefen Empfindens und idealistischer Hoffnungen", ehrlich und deutlich zum Ausdruck kam.

Hat Herder vielleicht am ersten die Bedeutung der neuen Auffassung der Antike für die Menschenbildung in ihrem ganzen Umfang erfaßt und begriffen und sie auch alsbald in seiner schulamtlichen Tätigkeit der Jugenderziehung zu gute kommen lassen, so kam nun der esoterische Vertreter der *studia humaniora*, der sie wissenschaftlich vollends auf ihre Höhe hob und von ihr herab doch auch seinerseits der Schule nicht vergaß. Das war Friedrich August Wolf (1759—1824), der sich am 8. April 1777 in Göttingen als erster *studiosus philologiae* immatrikulieren ließ und damit der neuen freien Stellung dieses Studiums, vor allem der Theologie gegenüber, mit der es bis dahin mindestens in fortdauernder Personalunion verbunden war, den prägnantesten und kühnsten Ausdruck gab; selbst Heyne glaubte ihn noch vor diesem Wagnis warnen zu sollen. Es war ein glücklicher Griff des Freiherrn von Zedlitz und beweist, daß es diesem Philanthropinisten doch nicht an feinem Verständnis für das Kommen eines anderen Neuen fehlte, als er 1783 den jungen Philologen aus Osterode nach Halle berief, damit er hier tüchtige Gymnasiallehrer heranbilde. 1777 hatte Zedlitz, den man darum noch lange keinen „Dilettanten" zu schelten braucht, nach dem Muster des Philanthropins in Dessau ein Erziehungsinstitut in Halle eingerichtet, um an demselben Lehrer heranbilden zu lassen, und hatte dafür 1779 Trapp als Professor der Pädagogik gewonnen; dieser aber hatte sich der Aufgabe nicht gewachsen gezeigt und 1783 Halle wieder verlassen. Nun kam Wolf, aber nicht um dieses pädagogische Institut weiter zu führen oder es wie in Helmstedt mit den Aufgaben eines philologischen Seminars unklar zu verquicken, sondern lediglich dazu, um Philologie als Wissenschaft zu treiben und zu lehren. Und ihr Meister, der Schöpfer der Altertumswissenschaft im modernen Sinn des Worts ist er dann auch hier geworden. Halle gehört Wolfs große Zeit an: bis zu der jähen Unterbrechung seiner Tätigkeit bei der Aufhebung dieser Hochschule durch den Sieger von Jena im Jahre 1806 blieb er der Friedrichs-Universität treu und leistete als Mann der Wissenschaft und als Lehrer hier sein bestes. 1795 erschienen seine *Prolegomena ad Homerum*, über deren Bedeutung reden Eulen nach Athen tragen hieße; und 1807 zog seine „Darstellung der Altertumswissenschaft nach Begriff, Umfang, Zweck und Wert" die Summe seiner Hallenser Lehrtätigkeit. Sie eröffnete eine mit Buttmann ins Leben gerufene Zeitschrift „Museum der Altertumswissenschaft", die Goethe, „dem Kenner und Darsteller des griechischen Geistes", gewidmet war. Das selbständige Recht dieser Wissenschaft wurde hier mit der Ursprünglichkeit und eigenartigen Entwicklung der beiden Völker be-

gründet, mit deren Geistesschöpfungen sie sich zu beschäftigen habe; so ist sie der Inbegriff der Kenntnisse und Nachrichten, die uns mit ihren Handlungen, Zuständen und Schicksalen, mit ihrer Kultur, ihrer Sprache, Religion, Sitte, Kunst und Wissenschaft, ihrem Nationalcharakter und ihrer Denkart bekannt machen, und die uns in erster Linie durch ihre Sprachdenkmale, aber auch durch sonstige Überbleibsel in Stein und Erz vermittelt sind. Und darum sei das Ziel „die Kenntnis der altertümlichen Menschheit selbst, welche Kenntnis aus der durch das Studium der alten Überreste bedingten Betrachtung einer organisch entwickelten bedeutungsvollen Nationalbildung hervorgeht"; ihr Wert aber bestehe in der „Beförderung rein menschlicher Bildung und Erhöhung aller Geistes- und Gemütskräfte zu einer schönen Harmonie des inneren und äußeren Menschen". Es war dasselbe, was der gelegentlich so übel von ihm behandelte und ihm doch an Universalität und Weite des Blicks überlegene Herder ähnlich so bereits formuliert hatte, nur daß es hier im Munde eines Meisters vom Fach, der für diese „Kenntnis der altertümlichen Menschheit" im einzelnen so Großes leistete, doch noch wirkungsvoller und klarer klang.

Bei ihm strömte diese Wirkung natürlich vor allem auf seine Hörer aus, in seinen auf die verschiedensten Gebiete dieser von ihm umschriebenen Wissenschaft sich erstreckenden Vorlesungen. Sie gewannen von ihm den Eindruck, als ob ein eben von der athenischen Agora gekommener zu ihnen rede, und er beeinflußte sie am meisten dadurch, daß er ihnen nicht etwa eine Menge einzelner Kenntnisse fertig mitteilte, sondern sie vielmehr zur Erwerbung eigener Einsicht reizte und anleitete und so echt wissenschaftlichen Geist in ihnen weckte. Für diese seine Hörer wollte er schon 1787 das philologische Seminar ins Leben rufen in der Absicht, „die Scheidung der Kenntnisse des künftigen Predigers und Schulmanns mehr zu bewirken, dem Lande tüchtige Subjekte zu den zu besetzenden Schulstellen zu ziehen und sie hiezu in der Kunst der Methode und Vortragsart der Sachen praktisch zu üben." Nachdem eine Differenz darüber, wie weit damit auch Anweisungen zum Unterrichten verbunden sein sollten, rasch behoben war, ist noch unter Zedlitz dieses im wesentlichen rein philologische Seminar zur Wirklichkeit geworden, da über die Hauptsache, die Notwendigkeit einer Trennung des Schulstands vom Predigerstande und einer gründlichen wissenschaftlichen Vorbereitung zum Schulamt, beide einverstanden waren, und der „Dilettant" Zedlitz doch zu würdigen wußte, was für eine auch pädagogisch wertvolle Akquisition er an diesem gelehrten Philologen gemacht hatte. Denn daß man, um gut unterrichten zu können, etwas Rechtes gelernt haben und wissen müsse, darin freilich hatte Wolf den dilettantischen Versuchen eines Trapp gegenüber durchaus recht. Dagegen verstehen wir ganz wohl, daß er sich nur ungern dazu hergab, über Anlagen, Fleiß, Fortschritte und Betragen seiner Seminaristen an das Oberschulkollegium zu berichten; auch „durch die Rücksicht auf die künftige Wahl und Anstellung der Lehrer" war diese Forderung nicht „wohl begründet", wie Schrader meint, sondern widersprach doch einigermaßen der freien Auffassung von akademischem

Lernen und Leben und dem richtigen Verhältnis zwischen dem Hochschullehrer und seinen zu Mitarbeitern heranwachsenden Schülern.

So wenig Sympathie Wolf für die pädagogische Seite seines philologischen Seminars hatte, und so ablehnend er sich gegen die Pädagogik, als gegen eine Wissenschaft zu verhalten schien, in der „ungezogene Schriftsteller über Erziehung und ungelehrte über die Kunst zu lehren Anweisungen geben wollen“, so hat er doch in Halle selbst zweimal unter dem Titel „*Consilia Scholastica*“ über Pädagogik gelesen und sich auch durch Gutachten und Ratschläge aller Art praktisch an den Fragen der Lehrerbildung und an der Hebung der höheren Schulen beteiligt. Dies freilich vor allem erst in Berlin, wo er von 1808 an die zweite weniger glückliche und erfolgreiche Periode seines Wirkens als Mitglied der Akademie und in freier Stellung zur Universität verlebte. Es war ja nur natürlich, daß dieser Vertreter der Altertumswissenschaft im neuen Stil bemüht war, auch in den preußischen Gymnasien seine Anschauungen zur Geltung zu bringen. Am besten geschah dies freilich durch die Lehrer, die er und die bald auch Schüler von ihm in seinem Sinn heranbildeten; aber es waren doch auch eine Reihe von Änderungen im Organismus der Schule selbst notwendig, um diese neuhumanistischen Philologen wirken und sich ausleben zu lassen. Wie dachte Wolf darüber?

An die Spitze stelle ich die 6 Punkte seiner „allgemeinen Instruktion für den gelehrten Schulmann in Deutschland“: 1) „Habe Geist, besitze die Kunst des Selbstdenkens und vielseitige Kenntnisse, die gründlichsten in allem, was zur Grundbildung des Menschen und des Gelehrten gehört. 2) Besitze die Kunst, anderen deinen Geist mitzuteilen, sie auf allerlei Weise zum Selbstdenken zu gewöhnen, doch so, daß sie durch Widerspruch nie andere beleidigen, und wisse ihnen gediegene, doch nicht zu vielartige Kenntnisse beizubringen. 3) Habe einige Liebe zu allen den Studien, die du treibst, und zu den Jünglingen, die deiner Bildung anvertraut sind; doch wo Kollisionen entstehen, die größere Liebe zu den letzteren. 4) Sei ein moralisch höchst vollkommener Mensch, ohne alle Launen und von der leichtesten und zu jeder Zeit bereitwilligsten Tätigkeit. 5) Sei immer gesund, und versteh es, wo und wann es nötig, leidenschaftlich zu hungern. 6) Mache auf keine Achtung der Menschen und auf keine Dankbarkeit Anspruch, und verachte dafür hinwiederum allen Beifall derer, die dich verkennen“. Trotz dieser halb ironischen und ganz idealen Auffassung des Lehrerberufs verlangt er vom Staat Aufwendung größerer Mittel, um den Lehrern eine sorgenfreie Existenz zu schaffen. Was dann den Unterricht anlangt, so scheidet er scharf zwischen Schule und Universität; erst auf dieser darf derselbe wissenschaftlich, auf der Schule muß er „vorbereitend, im allgemeinen bildend und elementarisch“ sein. Denn der Zweck dieses letzteren ist, „dem Zögling diejenigen Kenntnisse und Fähigkeiten mitzuteilen, die ihn nicht sowohl zum Gelehrten, als zum gebildeten und aufklärungsfähigen Manne machen“. Als Unterrichtsgegenstände bezeichnet er neben dem Elementarunterricht für die höheren Schulen die alten Sprachen, Geschichte, Geographie, die Anfangsgründe der Mathematik, Religionslehre, Naturhistorie nebst ersten allgemeinen

Begriffen der Physik und vielleicht auch der Chemie. Als die angemessenste Übung für das jugendliche Alter aber erscheint ihm das Studium der alten Sprachen; denn dieses fordert und befördert die Ausbildung der Gedächtniskraft, gibt dem Verstand mancherlei Vorübungen zu höheren Anstrengungen, bildet einen reinen Geschmack und eine richtige Beurteilung, gewöhnt zu liberaler Gesinnung und versieht den Verstand mit den Materialien, die der Jüngling hernach wissenschaftlich verarbeiten soll Dabei dachte Wolf eine Zeitlang daran, daß das Sprachstudium mit dem Griechischen begonnen werden könne, wovon er sich „eine hohe Förderung der deutschen Nationalkultur träumte"; doch kam er davon, wenigstens für öffentliche Schulen, bald wieder zurück. Denn er fand, daß wir, wenn wir dem Deutschen das Latein folgen lassen — „ja nicht Französisch vorher!" fügt er ausdrücklich hinzu — und dann das Griechische, mehr stufenweise fortschreiten, da sich das Latein als ein Mittelglied zwischen älteren und neueren Sprachen darstelle. Das Griechische aber könnte als eine Belohnung für vorzüglichen Fleiß in den übrigen Lektionen, namentlich den lateinischen mehr bewilligt als aufgedrungen oder mühsam empfohlen werden. Getrieben aber muß das Lateinische soweit werden, „daß der Abgehende jeden Schriftsteller von mittelmäßiger Schwierigkeit, nach einiger Präparation, wenigstens dem völligen Wortverstande nach erklären, einen mündlichen Vortrag verstehen und ohne grammatische Fehler in dieser Sprache schreiben könne." Damit ist ein Ziel festgelegt worden, von dem abzuweichen unsere Gymnasien seither weder als nötig noch als rätlich erkannt haben. Sehr nüchtern bemerkt dabei dieser treffliche Latinist, daß es zu einer wahren Fertigkeit im Lateinschreiben nur sehr wenige bringen werden: „nur diejenigen können hierin den Mund zum Fordern weit auftun, die keine solche Forderung selbst zu erfüllen vermögen." Griechisch aber lernt man heutzutage ohnehin nicht mehr schreiben; daher begnüge man sich zur Einübung der Grammatik in Tertia und Sekunda kurze Sätze als Exemplifikation für Formen und syntaktische Redeweisen schreiben zu lassen, nie aber etwas, was auf Stil-Farbe Anspruch machen soll. Auch über die Lektüre und Auswahl der Klassiker gibt Wolf Anweisungen und empfiehlt nicht zu viel und nicht zu rasch zu lesen; jederzeit aber solle es ein Ganzes sein, damit die Schüler Übersicht über das Ganze einer geschichtlichen Darstellung, eines Epos oder Dramas gewinnen; und wenn dazu die Zeit nicht reiche, so möge man ihnen eine geschickte Übersetzung in die Hand geben. In größeren Anstalten hält er über der Prima eine Selekta für wünschenswert für Vorgerücktere und namentlich für solche, die sich Philologie zu ihrem Hauptzweck bestimmt haben: mit ihnen soll mehr und soll Schwierigeres gelesen werden, sie sollen aber auch privatim arbeiten und „in unteren Klassen etwas mit unterrichten, unter Aufsicht und in eben dem Fache, worin sie sich einst auszuzeichnen gedenken". Damit drohte freilich die Schule zu einer einseitigen Philologenschule und — was er doch von der Universität hatte ferngehalten wissen wollen — zu einem pädagogischen Proseminar zu werden. Nicht uninteressant ist der von ihm für obere Klassen entworfene Lektionsplan, worin er für die beständig fortgehenden Lektionen

29 Stunden bestimmt, und zwar für Deutsch- und Latein-Schreiben 3, Deutsch- und Latein-Deklamieren 1, Griechische Poeten 2, Griechische Prosaisten 2, Griechische Grammatik 1, Lateinische Poeten 3, Lateinische Prosaisten 3, Lateinische Grammatik 1, Französisch 2, Hebräisch oder Englisch 2, Völkergeschichte 3, Allgemeine Literaturgeschichte 1, Mathematik 3, Geographie 2 Stunden. Dazu kommen in jedem halben Jahr noch 3 supplementare Stunden, also z. B. römische Altertümer mit 2 und Vorbegriffe der Philosophie mit 1; Religion mit 2, Antiquitäten überhaupt mit 1; Neues Testament mit 2, Physik mit 1 Stunde. Wie er sich an den Verhandlungen über die Einrichtung der Abiturientenprüfung in Preußen beteiligt hat, werden wir noch hören. Doch ehe wir den neuen Geist in die Praxis selbst eindringen sehen, müssen wir erst noch den Mann kennen lernen, der hiezu an leitender Stelle den Anstoß gab, es war das Wilhelm von Humboldt (1767—1835).

Die Bekanntschaft mit Wolf, der das moderne und das antike Geistesleben miteinander vermittelte und zu dem Ende das letztere zum Gegenstand kritischer Durchforschung und geschichtlicher Erkenntnis machte, hat auch Humboldt zum Philologen gemacht; von ihm lernte er im Altertum das vorzüglichste Mittel vollendeter Menschenbildung und demnach auch persönlich für sich das Mittel zu vollendeter Selbstbildung erkennen. Aber bald genug wurde der Schüler zum mitstrebenden Genossen: in der Darstellung der Altertumswissenschaft bekannte Wolf ausdrücklich, wie viel er diesem συμφιλολογοῦντι verdanke; und wenn ich einerseits daran erinnere, daß diese Schrift Wolfs Goethe gewidmet war und andererseits der Beziehungen Humboldts zu Schiller gedenke, so schließt sich damit erst der Kreis dieser großen Vertreter und Förderer des neuen Bildungsideals und des Glaubens an dessen Verwirklichung durch die Griechen. Denn er konnte, um mit Haym zu reden, „ohne weder mit Wolf noch mit Schiller zu rivalisieren, zwischen beide in die Mitte treten; er konnte seine philologischen Studien für die Ästhetik, seine ästhetischen Ansichten für die Altertumswissenschaft fruchtbar machen;“ und als er eine Charakteristik des griechischen Dichtergeistes geben wollte, da floß ihm nicht diese, sondern ein ästhetischer Versuch über Goethes Hermann und Dorothea aus der Feder. So wurde er der feinsinnigste Kritiker, weil er durch Wolf ein so gründlicher Philologe und durch Schiller ein so philosophischer Ästhetiker geworden war. Und daß er alles Herrlichste und Beste, was sich unter dem Namen „Bildung“ zusammenfaßt, in sich selber zur Blüte brachte, das verdankt er endlich noch seinem Aufenthalt in Rom, wo „sich für unsere Ansicht das ganze Altertum in eins zusammenzieht und wo wir das, was wir bei den alten Dichtern, bei den alten Staatsverfassungen empfinden, mehr noch als zu empfinden, selbst anzuschauen glauben“, in Rom, das „uns als das sinnlich-lebendige Bild von jenem idealisch angeschauten Altertum stehen geblieben ist“, ja das noch mehr, das der Mittelpunkt der alten und der neuen Welt selbst ist. So wurde es für ihn „Eins mit den zwei größten Zuständen, auf welche sich unser geistiges Dasein gründet, dem klassischen Altertum und dem Emporwachsen moderner Größe an der antiken“. Und es ist

vielleicht kein Zufall, daß er an diesem Mittelpunkt der Welt aus einem Philologen ein Linguist geworden ist.

Aber während er in Rom seine Selbstbildung im Sinne jener ästhetischen Erziehung Schillers vollendete, war der heimatliche Notstaat in Trümmer geschlagen worden, und nun im Unglück erwachte in ihm, der an der deutschen Sprache deutsch hatte empfinden und fühlen lernen, sein deutscher Patriotismus zu tatkräftiger Verwertung dessen, was er ganz individuell für sich erworben hatte, für sein Volk und seinen Staat. Er folgte dem Ruf seines Königs und übernahm 1809 die Direktion der Sektion für Kultus und öffentlichen Unterricht im Ministerium des Innern.

Eine seltsame Verkettung der Umstände, daß der Verfasser der „Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen" den öffentlichen Unterricht organisieren sollte! Denn dort hatte es ja geheißen, daß öffentliche Erziehung ganz außerhalb der Schranken zu liegen scheine, in welchen der Staat seine Wirksamkeit halten müsse; oder allgemeiner: daß der Staat sich schlechterdings alles Bestrebens, direkt oder indirekt auf die Sitten und den Charakter der Nation anders zu wirken, als insofern dies als eine natürliche, von selbst entstehende Folge seiner übrigen schlechterdings notwendigen Maßregeln unvermeidlich ist, gänzlich enthalten müsse, und daß alles, was diese Absicht befördern könne, vorzüglich alle besondere Aufsicht auf Erziehung, Religionsanstalten, Luxusgesetze u. s. f. gänzlich außerhalb der Schranken seiner Wirksamkeit liege. Aber freilich — das vergißt man ungerechterweise meistens — diese Schrift war 1792 erschienen und hatte einen 25jährigen zum Verfasser; jetzt war Humboldt ein Mann von 42 Jahren, und an die Stelle des kosmopolitischen Ideals war für ihn wie für Fichte und so viele seiner Zeitgenossen das nationale, ein spezifisch preußisches Bewußtsein und Staatsideal getreten, wie es zwölf Jahre nachher Hegel so energisch aus der Wirklichkeit heraus zum vernünftigen Staat gestalten sollte. An dieser Wirklichkeit hat in der kurzen Spanne Zeit, die ihm hiezu vergönnt war — es war kaum ein Jahr —, Humboldt mächtig mitgearbeitet. Mit der Organisation des preußischen Gymnasiums nach neuhumanistischen Zielen und Idealen ist sein Name aufs engste verknüpft; doch davon muß im Zusammenhang die Rede sein.

Ueber Herder s. vor allem den 30. Band der Suphanschen Ausgabe seiner Werke; dazu die Bände 1, 4, 17; Haym, Herder nach seinem Leben und seinen Werken dargestellt 1877/85. O. Baumgarten in Reins enzykl. Handbuch der Päd. Bd. 3, S. 601—675 (1897). — Fr. A. Wolf, Ueber Erziehung, Schule, Universität (*Consilia Scholastica*). Aus W.s literarischem Nachlasse zusammengestellt von W. Körte 1835. Von dems., Leben und Studien Fr. A. Wolfs, des Philologen 2 Bde. 1833 und Kleine Schriften in lat. und deutscher Sprache von Fr. A. Wolf, herausgeg. durch G. Bernhardy II, 1869. (Darstellung d. Altertumsw. S. 808 ff.). Schrader, a. a. O. Bd. 1, S. 434—462. — R. Haym, Wilhelm v. Humboldt 1856. Varrentrapp, Johannes Schulze und das höhere Unterrichtswesen in seiner Zeit 1889. Dove, Humboldt (Allg. Deutsche Biographie Bd. 13). Paulsen a. a. O. Br. Gebhardt, W. von H. als Staatsmann, 1. Bd. 1896 und meinen Artikel über ihn in Reins enzykl. Handbuch f. Päd. Bd. 3. Eine Gesamtausgabe der Werke Humboldts durch die K. preuß. Akademie d. Wissensch. ist seit 1903 im Entstehen begriffen.

11. Wir greifen zurück. Unter Friedrich Wilhelm II. hatte der Staatsminister v. Zedlitz noch Großes erreicht: die Einsetzung des Oberschulkollegiums und damit die Trennung der Schule von der Kirche, die Einführung des Abiturientenexamens und damit den ersten Schritt zur

Organisation eines einheitlichen preußischen Gymnasialunterrichts, und endlich die Errichtung des pädagogischen Seminars in Berlin durch Gedike und des philologischen Seminars in Halle durch Wolf und damit die Möglichkeit zur Heranbildung eines besonderen, pädagogisch und wissenschaftlich tüchtigen Lehrerstandes. Aber nun kam eine böse Zeit: Zedlitz mußte Wöllner Platz machen, und sofort erschien 1788 dessen Religionsedikt, die Kriegserklärung gegen den bisher geltenden Geist der Aufklärung. Die Art, wie unter diesem Regiment Kant behandelt wurde, ist typisch. Daß Wöllner, dieser „betrügerische und intrigante Pfaffe", wie ihn Friedrich der Große genannt hatte, auch die begonnene freiere und höhere Entwicklung des Schulwesens zu hemmen versuchte, versteht sich von selbst; glücklicherweise blieb es vielfach beim bloßen Hemmen-wollen; denn seiner Faulheit, die ihn als Mitglied des Oberschulkollegiums bei der Verhandlung über das Abiturientenexamen hatte schreiben lassen: „Ich möchte auch noch viel hübsches sagen, der Teufel führt aber den Schulboten her, ehe ich einmal die Hälfte gelesen habe", blieb er auch als Minister treu, und so behielten auch im Oberschulkollegium die Gedike und Meierotto als die kundigen und fleißigen Arbeiter den Haupteinfluß nach wie vor. Nach seiner Beseitigung unter Friedrich Wilhelm III. machte vor allem die Hebung des Schulwesens in den neuerworbenen polnischen Provinzen dem Oberschulkollegium zu schaffen, und die 1801 verfügte Personalunion zwischen Oberschulkollegium und lutherischem Oberkonsistorium in der Person ihres Präsidenten bedeutete geradezu einen Schritt rückwärts auf dem unter Zedlitz eingeschlagenen Weg der Sonderung und Trennung. Jedenfalls wurde zunächst nur verwaltet, ein Neues nicht geschaffen, was zum Teil auch damit zusammenhing, daß, als die Vertreter der Friederizianischen Reformen, Meierotto (1800) und Gedike (1803) starben, in dem Hallenser Niemeyer (1754—1828) kein Mann der neugestalteten Altertumswissenschaft und der neuerwachten Griechenbegeisterung an ihre Stelle trat. Seine „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts" (1796) zeigen ihn uns als einen wackeren und verständigen Eklektiker und erfahrenen Pädagogen, aber nicht als einen ideenreichen und schöpferischen Kopf.

Erst das Unglück von Jena brachte nach dem tiefsten Fall den neuen Geist zur Herrschaft. Altenstein wies auf Wissenschaft und Kunst, der Freiherr vom Stein auf die Erziehung und Entwicklung von Kräften in der Jugend hin und schuf hiezu die dritte Sektion des Ministeriums des Innern, in der er — unglückseligerweise für die Zukunft! — die geistlichen und die Unterrichts-Angelegenheiten aufs neue verkoppelte. Nachdem Niemeyer, dem die Direktion zuerst angeboten wurde, abgelehnt hatte, übernahm sie — schon nach Steins Sturz — Humboldt, wie bereits erzählt. Als Ratgeber fand er hier Nicolovius und den ebenfalls noch von Stein berufenen Süvern vor, der von Wolf gebildet, von Gedike in die pädagogische Tätigkeit eingeführt nun eben der rechte Referent für das höhere Schulwesen unter Wilhelm von Humboldt sein sollte.

Es galt, gerade hier am tiefsten Punkt den Hebel anzusetzen zur Erhebung Preußens von seinem Fall, Erziehung und Unterricht zu refor-

mieren, um den Staat neu zu schaffen. Daß das nur im Sinne jener humanen Bildung geschehen könne, die wir langsam haben heranwachsen sehen, verstand sich für Humboldt von selbst: er hatte Jahrzehnte lang sich gebildet, nun durfte er den Staat bilden, und so kam aus diesem Bildungsstreben heraus durch ihn der Neuhumanismus in Preußen an die Reihe. Seine erste Sorge gehörte den Universitäten. War es schon kein Kleines, daß er das partikularistische Verbot, daß preußische Studenten keine anderen deutschen Hochschulen außerhalb Preußens besuchen dürfen, aufhob und so die allgemeine Freizügigkeit deutscher Studenten durchsetzte, so gelang ihm ein noch viel Größeres in der Gründung der Berliner Universität. Um dadurch „einen neuen Eifer und neue Wärme in ganz Deutschland für das Wiederaufblühen des preußischen Staates zu erregen und ihm alles, was sich in Deutschland für Bildung und Aufklärung interessiert, auf das festeste zu verbinden, sollte hier in einem Zeitpunkt, wo ein Teil Deutschlands von Krieg verheert, ein anderer in fremder Sprache von fremden Gebietern beherrscht ward, der deutschen Wissenschaft eine kaum noch gehoffte Freistatt" erstehen. Daß er dabei nicht den radikalen Forderungen Fichtes, sondern besonnen den die alten Formen beibehaltenden Vorschlägen Schleiermachers in dessen „gelegentlichen Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn" sich anschloß, war um so mehr ein Gewinn, als es ihm dabei doch gelang, neuen Wein in diese alten, nicht veralteten Schläuche zu gießen. Wolf selbst wurde gewonnen, der freilich „ein wenig in einer Art Müssiggang verwildert" war und hinfort mehr nörgelnd als fördernd zur Seite stand; aber was er in Halle so groß begonnen, das wurde durch seine Schüler Heindorf, Bekker und Böckh in Berlin festgehalten und in seinem Geist weitergeführt. Nehmen wir dazu noch Schleiermacher, der nicht nur durch die mit Unrecht von Wolf verhöhnte Platonübersetzung, sondern vor allem auch durch seine Vorlesungen und feinen Abhandlungen zur griechischen Philosophie ein Pionier der neuen Richtung war und uns als Ethiker und Pädagoge noch begegnen wird; Niebuhr, der gleich im ersten Semester über römische Geschichte zu lesen begann, und endlich Savigny mit seiner „humanistischen Jurisprudenz", und fügen dazu schon hier den wenige Jahre nachher berufenen Hegel mit seiner klassisch-objektiven Philosophie und seiner Staatstheorie, bei der das schöne Standbild des antiken Staates einen schwarzweißen Anstrich bekommen sollte, so war es doch eine erlauchte Schar von Geistern im Dienste der neuen Bildung, die sich hier zusammenfand und für sie eintrat und wirkte. Und so wurde die neue Hochschule wirklich die Verkörperung des Gedankens von „der Solidarität des preußischen Staats und der geistigen Bildung, des Gedankens, daß die Kraft Preußens in der Kraft der Intelligenz ruhe".

Natürlich mußten nun aber auch die Schulen, die für solche Universitätsstudien vorbereiteten, auf einen anderen Fuß gestellt werden. Ein neues Prüfungsreglement für Abiturienten wurde wenigstens vorbereitet, und vor allem die Frage der Lehrerprüfung in die Hand genommen. Jeder Kandidat des höheren Schulamts mußte sich nach Vollendung der Universitätsstudien bei der wissenschaftlichen Deputation der Sektion für den

öffentlichen Unterricht prüfen lassen und durfte ohne ein von dieser ausgestelltes Zeugnis keinen Unterricht übernehmen, der Universitätsstudien erforderte. Wenn das nach Humboldts Ansicht nicht nur für den öffentlichen, sondern auch für den Unterricht an den städtischen Patronatschulen gelten sollte, so sehen wir darin freilich die stärkste Abweichung von den Idealen seines Jugendversuchs über die Grenzen der Wirksamkeit des Staates, aber es war ein Eingriff, bei dem das Recht deshalb auf seiner Seite war, weil er notwendig und vernünftig war. Wurde aber dadurch das Patronatsrecht der Magistrate bei den Stadtschulen stark beschränkt, so wollte er als idealen Ersatz dafür die Teilnahme der Bürgerschaft und Stadtobrigkeit am Schulwesen durch Einsetzung von Schulkommissionen erhöhen, welche dafür sorgen sollten, „daß die höheren Orts getroffenen Anordnungen durch die den Lokalumständen angemessensten Mittel und auf die zweckmässigste Weise ausgeführt werden;“ und wenn er zu der Inspektion über die weiblichen Erziehungsanstalten achtbare und verständige Frauen aus der Stadt beiziehen wollte, so sieht man darin eine Unbefangenheit und Geistesfreiheit, wie sie freilich bei dem Verfasser der Aufsätze über den Geschlechtsunterschied und über männliche und weibliche Form nicht überraschen kann. Wer war aber jene wissenschaftliche Deputation, der die Lehrerprüfung zugewiesen werden sollte? Ebenfalls eine Schöpfung Humboldts, die er anfangs noch allzu „metaphysisch“ gedacht, 1810 aber mit einer praktischen Instruktion versehen in Berlin, Breslau und Königsberg ins Leben gerufen hatte. Bestehen sollte sie aus Männern, „die sich dem philosophischen, mathematischen, philologischen und historischen Studium, mithin denjenigen Fächern widmen, welche alle formelle Wissenschaft umschließen, durch welche die einzelnen Kenntnisse erst zur Wissenschaft erhoben werden können, und ohne welche keine auf das Einzelne gerichtete Gelehrsamkeit in wahre intellektuelle Bildung übergehen und für den Geist fruchtbar werden kann.“ Ausgeschlossen werden also — es ist das für die humanistische Geistesart Humboldts überaus bezeichnend — die Theologen und die Naturwissenschafter. Ihre Aufgabe aber war neben der Lehrerprüfung: „die allgemeinens wissenschaftlichen Grundsätze, aus welchen die einzelnen Verwaltungsmaximen herfließen und nach denen sie beurteilt werden müssen, unverrückt gegenwärtig zu halten und alle diejenigen Arbeiten der Sektion zu verrichten, welche eine freiere wissenschaftliche Muße erfordern und mitten unter den Zerstreuungen der laufenden Geschäfte nicht gedeihen können.“ Später sind aus dieser groß gedachten Deputation die wissenschaftlichen Prüfungskommissionen geworden, denen als rudimentäres Gebilde bis vor wenigen Jahren die Begutachtung der Abiturientenarbeiten verblieben ist.

Das Edikt über die Prüfung der Kandidaten des höheren Schulamts selbst erschien am 12. Juli 1810; es war noch ein Werk der Humboldtschen Schulverwaltung, er selbst hatte freilich schon drei Wochen zuvor sein Amt niedergelegt. Handelte es sich in demselben auch zunächst nur rein praktisch um Verhinderung der Anstellung von untauglichen Subjekten an den staatlichen und nicht staatlichen Schulen, so dachte Humboldt doch zugleich an ein Höheres und Idealeres: einmal fand er, es ehre das Bildungsgeschäft

im Staate selbst, wenn jeder, welcher sich damit befasse, vorher Beweise seiner Tüchtigkeit dazu geben müsse; und dann hoffte er, „es bilde sich mit der Zeit unter denen, die sich diesem Geschäft widmen und durch die öffentliche Approbation gleichsam einen geschlossenen Kreis ausmachen, ein Geist, der ohne Zunftgeist zu sein eine feste und sichere zum gemeinschaftlichen Ziel hinstrebende Richtung habe; es entstehe eine pädagogische Schule und eine pädagogische Genossenschaft; denn es sei wichtig, durch eine gewisse Gemeinschaft, die nie ohne eine Absonderung des nicht zu ihr Gehörenden denkbar sei, eine Kraft und einen Enthusiasmus hervorzubringen, welche dem einzelnen und zerstreuten Wirken immer fehlen, welche die Schlechten von selbst entfernen, die Mittelmäßigen heben und leiten und die Fortschritte auch der Besten noch befestigen und beflügeln.“ Übrigens waren die Forderungen im einzelnen nicht genau bestimmt, sondern nur gesagt, daß die Kenntnisse, die von den angehenden Schulmännern verlangt werden, philologische, historische und mathematische seien; doch sollte es keinem Kandidaten verwehrt sein, auch in anderen Fächern sich prüfen zu lassen. „Jedem vollständig oder auch nur teilweise Geprüften,“ hieß es dann zum Schluß, „wird ein Zeugnis ausgestellt, das bestimmt aussagt, in welchen Fächern und vornehmlich in welchen der drei als Hauptgegenstände der Prüfung aufgestellten Fächern Stärke und Schwäche, und in welchem Verhältnis die Lehrgeschicklichkeit zu den Kenntnissen sich gezeigt hat; das auch den Grad der gesamten Tüchtigkeit des Geprüften durch Bezeichnung der Stufe des Unterrichts, dazu er sich eignen möchte, möglichst genau angibt.“ Damit war endlich die Trennung des Lehramts vom Predigerstande staatlich anerkannt und vollzogen, zugleich aber eine neue Vermischung zwischen wissenschaftlicher und pädagogischer Tüchtigkeit herbeigeführt durch jene unglückliche Bestimmung, daß auf dem Zeugnis die Stufe des Unterrichts zu bezeichnen sei, zu der sich der Kandidat eignen möchte; freilich war der wissenschaftlichen Deputation ein praktischer Pädagoge beigegeben, und die Prüfung sollte sich zugleich auch auf die Lehrgeschicklichkeit beziehen. Aber wo und wie sollte sich der Kandidat diese erworben haben? Das hatte Zedlitz doch richtig erkannt, als er in Halle ein pädagogisches Seminar haben wollte; Wolf hatte daraus ein philologisches gemacht; damit war aber nur für die wissenschaftliche Vorbildung gesorgt, und doch bezog sich nun das Examen auch auf die pädagogische Seite: hierin lag ein Widerspruch, es war ein zu wenig dort oder ein zu viel hier. Oder galt stillschweigend der Grundsatz, daß der beste Philologe auch der beste Lehrer sei? Das war ja dann nur wieder ein neues Dogma, kaum verschieden von dem bis dahin geltenden, daß jeder Theologe als solcher auch zum Lehramt befähigt sei.

Doch wie sich das alles weiter entwickelte, werden wir später sehen; hier handelte es sich nur um die von Humboldt ins Leben gerufenen Reformen, zu denen auch noch seine Bemühungen um die Ritterakademie in Liegnitz und sein Gutachten über Kadettenanstalten zu rechnen ist: das Vorurteil, daß eine adelige Erziehung und die Erziehung zum Offizier von einer andern bürgerlichen verschieden sein müsse, müsse fallen; daher trat

er dort für Zulassung von Bürgerlichen, hier einfach für Aufhebung ein. Wie recht er mit dem letzteren hatte, zeigt sich — man denke an den Prozeß Bilse (1903) — erst in neuester Zeit in voller Deutlichkeit. Bei seinem Rücktritt aber durfte Humboldt im Blick auf das Ganze doch rühmen, daß durch die getroffenen Maßregeln ein neuer reger Eifer für das Schul- und Unterrichtswesen geweckt und belebt worden sei und durfte hoffen, daß man in Preußen auch ohne ihn auf dem begonnenen Wege weiterschreiten werde; auch daß im einzelnen, z. B. in Königsberg die gelehrten Schulen wirkliche Verbesserungen erhalten haben, konnte er konstatieren. Wir aber können schon vorwegnehmen, daß sich jene Hoffnung Humboldts erfüllt hat, daß aber im Tempo wie in der Feinheit der Ausführung das Fehlen seines Geistes sich doch vielfach bemerkbar machte. Wie ein Silberblick des deutschen Geisteslebens erscheint uns heute diese kurze Spanne Humboldtscher Unterrichtsverwaltung, als ob damals für Preußen ein Perikleisches Zeitalter habe anbrechen wollen.

Das Material zu diesem Paragraphen liegt durchaus fertig vor bei Gebhardt a. a. O. und in dem schon erwähnten Werk von K. Varrentrapp, Johannes Schulze; vgl. auch die Briefe von W. v. Humboldt an G. H. L. Nicolovius, herausgeg. v. Haym 1894; Haym, Humboldt und Wiese, Das höhere Schulwesen in Preußen Bd. I 1875; endlich den Artikel „Süvern" von Dilthey, im 37. Band der Allg. D. Biographie. Ueber Niemeyer handelt Rein in seiner Enzyklopädie Bd. 5.

12. Eine doppelte Frage erhebt sich hier: 1. wie stand es denn bei allen diesen Reformen in Preußen mit der Volksschule? und 2. wie verhielt sich zu der von der Wissenschaft ausgegangenen und von den Gebildetsten des Volkes getragenen Bewegung des Neuhumanismus die pädagogische Theorie? Nicht bloß auf die erste, sondern so verwunderlich und paradox dies auch auf den ersten Blick klingen mag, auch auf die zweite Frage gibt der eine Name Pestalozzi Antwort. Man geht in der Geschichte des höheren Unterrichtswesens meist mit einer Achtungsverbeugung an ihm vorüber. Sehr mit Recht, wenn man nur auf die sichtbaren und tatsächlichen Zusammenhänge sieht; denn es ist eine Schande, aber es ist wahr, die höheren Schulen haben sich um dieses größte pädagogische Genie, das je gelebt hat, bis in die neueste Zeit hinein fast gar nicht gekümmert. Sehr mit Unrecht dagegen, wenn man bedenkt, was sein sollte, und wenn man den mehr unsichtbar laufenden unterirdischen Verbindungsfäden nachgeht, die gar oft verknüpfen, was gar nicht miteinander verknüpft sein will.

Ihn jammerte seines Volkes, das ist der Ausgangspunkt für die Pädagogik Pestalozzis; so wurde er ein Sozialist mit einem Herzen voll Liebe und Hilfsbereitschaft, und als das einzige Mittel zu helfen erschien ihm eine Volkserziehung von unten und von innen heraus, bei der es galt, die gebundenen Kräfte zur Selbsthilfe zu entfesseln und zu entwickeln. Wie er dazu kam, erklären seine Lebensschicksale unter der Voraussetzung jener genialen Naturanlage, die ihn zum größten Reformator der Erziehung prädestiniert hatte. Am 12. Januar 1746 in Zürich geboren verlor Johann Heinrich Pestalozzi frühe schon den Vater, und so erzog ihn seine treffliche Mutter, wofür ihr der Sohn später durch seine Betonung der Elementarerziehung durch die Mutter in der Ruhe der Familienstube das schönste

Dankesdenkmal gesetzt hat. Aber es war doch nur eine weibliche Erziehung, auch er wuchs auf wie eine Rebe ohne Stab, die starke Hand des Vaters fehlte: das zeigt sich in seinem späteren Leben, männliche Kraft und Klarheit gehen ihm ab. Schon in der Schule trat das zutage: voll Gefühl, auch voll Talent ist er doch unpraktisch, ungewandt, zerstreut und träumerisch, und darum ungleich in seinen Leistungen; so hat er z. B. nie orthographisch schreiben gelernt. Übrigens fiel seine Schulzeit in eine günstige Periode: das Züricher *Collegium humanitatis* gehörte zu den Gymnasien, auf denen sich das Nahen eines neuen Geistes spüren ließ, Männer wie Bodmer und Breitinger wirkten dort ethisch und intellektuell anregend auf die jungen Leute. Zuerst wollte Pestalozzi Theologie studieren, aber in einem Kreis von Freunden, die in Klopstockscher Weise sentimental für Wahrheit und Freiheit schwärmten und als junge Republikaner alsbald auch praktisch den Unterdrückern des Volkes entgegentraten, faßte er den Plan, als Advokat dem Volke Rettung und Hilfe zu bringen; Rousseaus Schriften waren für diesen Feuergeist der rechte Brennstoff. Doch eine frühe Heirat ließ ihn nochmals den Beruf wechseln, er wurde Landwirt, aber unpraktisch wie er war, litt er auf seinem Gute, dem Neuhof, Schiffbruch. Da brachte ihm die Notwendigkeit, sein Söhnchen zu erziehen, seinen wahren Beruf zum Bewußtsein, und zugleich schärfte sich inmitten eigener Not sein Blick für die Not des Volkes, und er entdeckte und erkannte das Mittel zur Hilfe darin, die jedem Menschen von Natur innewohnenden Kräfte zu entwickeln, zu beleben, zu entbinden, damit er sich selbst helfen könne. Alsbald begann er mit 50 Kindern eine Industrie-Armenschule, er wollte mit ihnen im Sommer sein Gut bebauen, im Winter Baumwolle bearbeiten, und während der Arbeit und durch sie sollten dann die religiösen, sittlichen und intellektuellen Kräfte geübt und die Kinder stark gemacht werden, um die Pflicht in ihrem ganzen Umfang über den Hang in allen seinen Richtungen herrschend zu machen; die Liebe aber sollte der *spiritus familiaris* der Anstalt werden. Doch auch das mißlang, 1780 mußte er die Schule auflösen, es schien, als sei ihm nicht zu helfen. Da schrieb er sein erstes pädagogisches Glaubensbekenntnis, die aphoristisch gehaltenen „Abendstunden eines Einsiedlers", worin ebenso die Ähnlichkeit wie der Unterschied von Rousseau bemerkenswert ist. Auch das war ein Naturevangelium, aber das Wesen der Natur war vertieft, verinnerlicht, und ein warmer religiöser Ton klang durch das Ganze hindurch, der dem Franzosen durchaus fehlte. Und nun tat Pestalozzi den glücklichen Griff mit „Lienhard und Gertrud", dieser Geschichte einer Mutter. Weil die Volkserziehung das einzige Mittel ist, um dem armen Volk aufzuhelfen, und weil diese Erziehung an allen Ecken und Enden einsetzen und von der Wiege auf beginnen muß, deshalb wendet er sich an die Mütter und legt die Bildung des Volkes in ihre Hand. Denn nur sie schaffen rechte Erziehungsstätten, Wohnstuben, worin der wahre Hausgeist waltet und wirkt, und erheben dieselben zum Heiligtum; dabei gleichen sie der Sonne Gottes, die vom Morgen bis zum Abend ihre Bahn geht: dein Auge bemerkt keinen ihrer Schritte und dein Ohr hört ihren Lauf nicht; aber bei ihrem Untergang

weißt du, daß sie wieder aufsteht und fortwirkt, die Erde zu erwärmen, bis ihre Früchte reif sind. Das Buch wirkte ganz gewaltig; dagegen erreichten die lehrhaften Fortsetzungen, welche nach seinem Sinn Lehrbücher zum Gebrauch in der allgemeinen Realschule der Menschheit, in ihrer Wohnstube sein sollten, den Erfolg jener einfachen Geschichte bei weitem nicht. Gleichwohl blieb der in ihnen entwickelte Gedanke, daß erst Familie und Schule und Kirche und Staat zusammen die rechte Volksbildung und ein veredeltes Volksleben zu schaffen vermögen, unverloren.

Da kam unter der Einwirkung der französischen Revolution auch für die Schweiz eine neue Zeit, deren sie um so mehr bedurfte, als ihr die Gewaltmittel des aufgeklärten Despotismus nicht zu gute gekommen waren, und in ihren oligarchisch regierten Kantonen gerade auch die Schulzustände tief im argen lagen. Darum traf es sich gut, daß Pestalozzi, der mit dem Entschluß: Ich will Schulmeister werden! dem Ministerium seine Dienste zur Verbesserung der Erziehung und der Schulen für das niedere Volk anbot, in Stapfer den richtigen Unterrichtsminister der verjüngten helvetischen Republik fand. Im Erziehungshaus der durch die Revolution zu Waisen gewordenen Niederwaldner Kinder zu Stans durfte er zeigen, wie die auch in diesen ärmsten und vernachlässigtsten Kindern liegende Summe von physischen, geistigen und moralischen Kräften geweckt werden könne, um sie dadurch zur Befriedigung der wesentlichsten Bedürfnisse ihres Daseins selbst tauglich zu machen, und durfte er weiter zeigen, wie sich die Vorzüge der häuslichen Erziehung, das Heil der Wohnstube auch auf eine solche öffentliche Anstalt übertragen lasse. So ging er denn ans Werk, erst die Macht der Liebe auf die Kinder wirken zu lassen, wie die Frühlingssonne auf erstarrten Winterboden, und dann den bessern Sinn in ihnen anzuregen, wobei er das Lernen nur als Mittel, als Übung ihrer Seelenkräfte, der Aufmerksamkeit, Bedachtsamkeit und Erinnerungskraft schätzte. Aber auch dieses Unternehmen war von kurzem Bestand, es scheiterte vor allem an den politischen Verhältnissen, 1799 wurde die Anstalt aufgelöst. Dennoch verlor Stapfer den Glauben an ihn nicht, sondern überwies ihm die Hintersassenschule zu Burgdorf, von der Pestalozzi selbst gesagt hat, sie sei der Baum geworden, dessen Äste sich über den Erdkreis ausbreiteten. Schon im nächsten Jahr konnte er im Schloß zu Burgdorf eine eigentliche Erziehungsanstalt für den Mittelstand und ein Schulmeisterseminar eröffnen und überdies eine Anzahl armer Kinder aufnehmen; denn seine Sache machte Aufsehen, und so fand er von verschiedenen Seiten reichliche Unterstützung. Er aber lernte hier — das war für den unpraktischen Mann das Schwerste — unterrichten und konnte nun erst seine zu Stans begonnene Methode ausbilden und methodisch gestalten. Dabei klingt es freilich übel, wenn er das Wort eines Besuchers acceptiert: *vous voulez mécaniser l'éducation*! er hätte besser gesagt; psychologisieren: denn er suchte die Mittel der Erziehung und des Unterrichts in psychologisch geordnete Reihenfolge zu bringen, da er erkannte, daß die Kunst der Erziehung wesentlich auf der Verhältnismäßigkeit und Harmonie der dem Kind einzuprägenden Eindrücke mit dem bestimmten Grad seiner jeweils entwickelten Kraft beruhe. Und nun

erschien 1801 auch zugleich die Darlegung seines Verfahrens in der bedeutendsten seiner pädagogischen Schriften: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Ein Versuch, den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten.“ Mit Ungestüm greift er hier die Gebrechen des bisherigen Unterrichtswesens an, das für das große Allgemeine und speziell für die unterste Volksklasse gar nichts tauge. Trefflich ist das Bild, das er zur Schilderung desselben braucht, weil darin ebenso der soziale Geist Pestalozzis wie seine organische Auffassung vom Ganzen des Erziehungswesens charakteristisch zum Ausdruck kommt. „Es kam mir wie ein großes Haus vor,“ sagt er, „dessen oberstes Stockwerk zwar in hoher, vollendeter Kunst strahlt, aber nur von wenigen Menschen bewohnt ist; in dem mittleren wohnen dann schon mehrere, aber es mangelt ihnen an Treppen, auf denen sie auf eine menschliche Weise in das obere hinaufsteigen könnten, und wenn etwa einige Gelüste zeigen, in ihrem Notzustand etwas tierisch in dieses obere Stockwerk hinaufzuklettern, so schlägt man ihnen, wo man das sieht, ziemlich allgemein auf die Finger und hie und da wohl gar einen Arm oder ein Bein, das sie bei diesem Hinaufklettern anstrengten, entzwei; im dritten, unten, wohnt dann endlich eine zahlreiche Menschenherde, die für Sonnenschein und gesunde Luft vollends mit den oberen das gleiche Recht haben; aber sie wird nicht nur im ekelhaften Dunkel fensterloser Löcher sich selbst überlassen, sondern man macht ihnen, durch Binden und Blendwerke, die Augen sogar zum Hinaufgucken in dieses obere Stockwerk untauglich.“ So kam er denn zu dem Entschluß, diese Schulübel nicht bloß zu überkleistern. sondern in ihrer Wurzel zu heilen; das könne aber nur geschehen, wenn man die mechanische Form alles Unterrichts den ewigen Gesetzen unterwerfe, nach denen der menschliche Geist sich von sinnlicher Anschauung zu deutlichen Begriffen erhebt. Das Schlimmste war bisher das Buchstabenwesen; eine Henkertat ist es, von der lang genossenen Naturführung weg die Kinder zum erbärmlichsten Schulgang zu führen; das Reden ohne Anschauung, das Maulbrauchen, die Zungendrescherei löscht die letzte Spur des Flammengriffels aus, womit die Natur ihren Geist in unseren Busen prägen will und macht die Menschen zu anmaßlichen Narren. Und nun entwickelt er positiv seine Ansicht vom Wesen der Elementarbildung. Das Fundament derselben ist die Anschauung, d. h. die Betätigung aller Sinne, überhaupt alles Empfundene, Selbsterlebte, also namentlich auch die Lebensbilder von Tugend, Glaube, Liebe, über die man aber nicht reden, die man die Kinder sehen lassen muß. Die Anschauungskunst ist also der erste Unterricht, mit ihm beginnt die Mutter; er hat zuerst zu fragen, wie viel und wie vielerlei Gegenstände vor den Augen des Kindes schweben, also ihre Zahl, dann zu fragen, wie sie aussehen, also ihre Form zu bestimmen. Mit der Anschauung verbindet sich aber alsbald auch die Benennung; denn erst durch das Wort wird die Sache zum Eigentum des Geistes. Wenn so die Eigenschaften des Angeschauten bestimmt sind, so schreitet man weiter zur Beschreibung und zur Definition. Urteilen aber sollen die Kinder nicht vor der Anschaung; denn das Lernen muß streng stufenmäßig vor sich gehen: nichts darf man dem Kind vorent-

halten, wozu es ganz fähig, mit nichts es beladen und verwirren, wozu es nicht fähig ist. Der Natur muß die Kunst Schritt für Schritt folgen und muß auf jedem Punkt so lang stehen bleiben, bis der Schüler ganz fest ist. Dabei muß zwischen Lehrer und Schüler ein lebendiger Wechselverkehr stattfinden: jener darf nicht allein sprechen, sondern muß die Kinder reden machen; aber auch gegen das Sokratisieren spricht sich Pestalozzi aus: nicht erfinden sollen die Kinder, sondern nur aus der Anschauung heraus finden und des Fundes sich freuen. Vor allem aber verlangt er, der Lehrer solle die Individualität heilig achten, nicht gewaltsam in ihren Entwicklungsgang eingreifen und ihre Richtung nicht willkürlich bestimmen; das Vermögen, im Kinde die Individualität, sein eigentümlich selbständiges Leben zu schauen und zu erkennen, ist die Wonne des Erziehers. Aber auch der Individualität des Erziehers mißt Pestalozzi hier noch mehr Wert und Recht bei als später, wo ihm allmählich die Methode alles wurde und hinter ihr der Lehrer und das Persönliche am Lehrer verschwinden sollte. Daß ihm die Erwerbung von Kenntnissen nicht Selbstzweck war, sondern nur Mittel zur Ausbildung der geistigen Kräfte, wissen wir schon; er will ja Menschen schulen. Daher ist er auch ein Feind des Vielerlei: wenig, aber dieses Wenige gründlich! das bildet und stärkt die Volkskraft. Und eben darum hält er auch Kenntnisse ohne Fertigkeiten für das schlimmste Geschenk eines bösen Genius an unser Zeitalter und verlangt dafür einfache Äußerungen unserer psychischen Kräfte als die Grundlage aller möglichen, auch der kompliziertesten Fertigkeiten, auf denen die menschlichen Berufsarten beruhen; an die Anschauung schließt sich unmittelbar die Meßkunst, die Zeichnungskunst und die Schreibkunst an. So glaubte er in seinem Streben, die allgemeinsten und natürlichsten Gesetze für den Gang des Unterrichts aufzusuchen, drei Elementarkräfte als diejenigen gefunden zu haben, aus welchen unsere ganze Erkenntnis quillt: die Schallkraft, aus der sich die Sprachfähigkeit ableite, die sinnliche Vorstellungskraft, aus der das Bewußtsein der Formen, und die nicht mehr bloß sinnliche, bestimmte Vorstellungskraft, aus der das Bewußtsein der Einheit und mit ihr die Zähl- und Rechnungsfähigkeit entspringe. Schall, Form, Zahl sind also die von der Natur selbst anerkannten, im Wesen des menschlichen Geistes begründeten Anfangspunkte alles Unterrichts, auf diese Dreiheit hat er daher seine Methode im einzelnen gebaut. Wir übergehen, was er davon in seinen Elementarbüchern im einzelnen ausgeführt hat, und auch die Entscheidung darüber kann man dem Methodiker überlassen, was daran verfehlt und vergänglich, was bleibend und der Erhaltung wert ist. Vor allem legte er Gewicht auf sein ABC der Anschauung und war davon so erfüllt, daß er in Verkennung seiner eigentlichen Größe ausrief: „wenn mein Leben einen Wert hat, so ist es dieser, daß ich das gleichseitige Viereck zum Fundament einer Anschauungslehre erhebe, die das Volk nie hatte.“ Da aber ein solcher Unterricht nicht erst in der Schule, sondern mit der ersten Stunde des Lebens beginnen soll, so ist er naturgemäß Sache der Mutter. Noch mehr gilt dies von der sittlich-religiösen Erziehung: in dem Verhältnis des unmündigen Kindes zur Mutter ist für jenes die ganze Sittlichkeit beschlossen; diese

Keime gilt es zu pflegen und zu entfalten, bis das Kind die Mutter nicht mehr braucht, dann führt sie es zu Gott, der nun an ihre Stelle tritt, und wird so zur Mittlerin zwischen ihrem Kind und Gott. Dabei wird ihm auch Religion und Sittlichkeit eins: der Mensch will einen Gott fürchten, damit er Recht tun könne; das Äußere der Religion dagegen ist nur Hülle, verwoben mit der tierisch-sinnlichen Natur des Menschen; das Wesen der Religion allein ist göttlich als Inbegriff aller höchsten und besten Gefühle der Liebe, des Dankes und des Vertrauens in der Menschenbrust.

Wie Pestalozzi seine Anstalt von Burgdorf nach Münchenbuchsee und von da nach Yverdon verlegte und schließlich wieder — 2 Jahre vor seinem Tod — auf den Neuhof zurückkehrte, das gehört nicht mehr hieher. Nur das sei noch erwähnt, daß er bis zu seinem Tod (am 17. Februar 1827) an seinen Idealen festgehalten hat. Noch in seinem „Schwanengesang“ bezeichnet er als Ziel der von ihm angestrebten Elementarbildung „die Idee der Naturgemäßheit in der Entfaltung und Ausbildung der Anlagen und Kräfte des menschlichen Herzens, des menschlichen Geistes, der menschlichen Kunst.“ Aber immer muß man dabei den großen Hintergrund im Auge behalten, auf dem sich diese pädagogische Reform abhebt. Nicht in dem, was Pestalozzi als Lehrer und Erzieher oder als Leiter seiner Anstalten persönlich geleistet hat, liegt seine Größe: dabei war er vielfach recht unpraktisch. Auch nicht in seiner Methode, die er ja freilich selbst oft als das Wichtigste anzusehen scheint, und um derentwillen er den Lehrer und den Menschen im Lehrer zu wenig gelten läßt: wenn er einmal sagt, nicht in den Wald und auf die Wiese dürfe man die Kinder gehen lassen, um Bäume und Kräuter kennen zu lernen, weil sie hier nicht in der Reihenfolge stehen, welche die geschickteste sei, das Wesen einer jeden Gattung anschaulich zu machen, so sieht man, daß ihm schließlich das Methodische über das Anschauliche ging. Und endlich liegt seine Größe auch nicht in der Forderung, der Natur des Kindes und der menschlichen Entwicklung zu folgen oder in der psychologischen Fundamentierung des Unterrichts, so wertvoll es war, die Unterrichtsmittel als im Wesen des menschlichen Geistes selbst begründete begriffen zu haben: über die von ihm gefundene Trias Form, Zahl, Wort kann man streiten, wenn man auch stets wird anerkennen müssen, daß er mit seiner sieghaften Betonung der Anschauung und seiner systematischen Einbürgerung des Rechnens in den Elementarunterricht Gewaltiges geleistet hat. Nein, die wahre Größe Pestalozzis liegt ganz erst in dem sozialen Geist seiner Pädagogik, in der Erkenntnis des engen Zusammenhangs der sozialen Frage mit der Frage der wahren Menschenbildung, in der Idee, die gesunkene Menschheit vom Verderben zu retten durch Weckung und Stärkung ihrer besten echt menschlichen Kräfte, ihr zu helfen durch Erziehung zur Selbsthilfe. Daher seine Anerkennung der Arbeit und sein Gedanke, sie zu organisieren und sich mit den Kindern zu einer Arbeitsgemeinschaft zusammenzuschließen. Denn durch Arbeit wird man erzogen zur Arbeit, nur durch sie werden alle Kräfte, die physischen und die geistigen geweckt und entfesselt; und auch der Zweck der Verstandesbildung wird in der Arbeit gefördert in dem Sinn, daß das Bewußtsein vom Wert der Arbeit als einer Menschen ver-

bindenden Macht zunächst im Zusammenarbeiten der Mutter mit ihren Kindern erweckt und so das äußerliche und mechanische Tun zu einem innerlich sittlichen wird. „Sie spinnen so eifrig als kaum eine Taglöhnerin spinnt, aber ihre Seelen taglöhnern nicht“! mit diesem herrlichen Wort hat er im Prinzip aller geistigen Not des schwer arbeitenden Volkes ein Ende gemacht. Dazu aber bedarf es der Elementarbildung, jener gemeinsamen Bildung von Grund aus für alle und jener Organisation der Bildung auch im untersten Stockwerk. So hat Pestalozzi der Erziehung und der Schule ihre Stelle im sozialen Organismus und ihre grundlegende Bedeutung für die Pflege des sozialen Geistes angewiesen und eine soziale Pädagogik geschaffen zu einer Zeit, wo es noch nicht einmal eine soziale Frage gab oder richtiger, wo diese noch kaum über die Schwelle des Bewußtseins der Menschheit heraufgestiegen war. Heute erst fangen wir an, in diesem Sinn die Großtat seiner pädagogisch-genialen Schöpfung zu verstehen und spät zwar und noch immer zögernd in seine Bahnen einzulenken.

Doch seien wir nicht ungerecht. Sein Ruf, seine Forderungen verhallten schon zur Zeit seines Lebens nicht ungehört. Der Geist echter Menschenliebe, in dem er sich des armen und verkommenen Volkes erbarmte, machte sich zunächst in dem Eifer bemerkbar, womit man sich hinfort die Erziehung leiblich oder geistig verkümmerter Kinder angelegen sein ließ. Das Blinden- und Taubstummenschulwesen, das schon vor Pestalozzi entstanden war, nahm unter seinem Einfluß einen großen Aufschwung. Der Armen als solcher, um sie zu Menschen zu bilden und zu einem äußerlich und innerlich menschenwürdigen Dasein emporzuheben, nahmen sich Männer wie der Freiherr von Fellenberg an, der in Hofwyl eine pädagogische Kolonie gründete und hier landwirtschaftliche Arbeit und Erziehung verband. Und in Deutschland rief Johannes Falk 1813, als unter dem Druck der Napoleonischen Herrschaft Armut und Elend rasch zunahmen, die Gesellschaft der Freunde in der Not und durch sie die erste deutsche Rettungsanstalt ins Leben, indem er verwahrloste Kinder bei sich aufnahm oder sie in anderen ordentlichen Familien unterbrachte und sie vor allem an Arbeit zu gewöhnen suchte. Diesem in rein humanem Sinn und Geist begonnenen Unternehmen folgten dann in den dreißiger Jahren die kirchlichen Kreise, doch drückten sie ihren Gründungen auch alsbald ein bestimmtes kirchlich-konfessionelles oder pietistisches Gepräge auf. Das rauhe Haus in Hamburg, 1833 von Wichern ins Leben gerufen, ist hier vor allem zu nennen, überhaupt die ganze Tätigkeit der „inneren Mission“, besonders seit dem Auftreten Wicherns auf dem Kirchentag zu Wittenberg im Jahr 1848. Auch Friedrich Fröbel (1782 bis 1852) gehört hieher, der als Pestalozzianer 1839 zu Blankenburg in Thüringen den ersten Kindergarten einrichtete, um hier „Kinder des vorschulpflichtigen Alters nicht nur in Aufsicht zu nehmen, sondern ihnen auch eine ihrem ganzen Wesen entsprechende Betätigung zu geben, ihren Körper zu kräftigen, ihre Sinne zu üben und den erwachenden Geist zu beschäftigen und sie sinnig mit der Natur bekannt zu machen, besonders auch Herz und Gemüt richtig zu leiten und zum Urgrund alles Lebens, zur Einigkeit mit sich hinzuführen.“ Wenn er dabei das Spiel, worin sich

das Kind als schöpferisches und schaffendes Wesen betätigt, für die Vorbereitung zur Arbeit benützte und — nur zu sehr — systematisierte, und die Frauen für besonders geeignet erklärte zur Leitung solcher Kindergärten, weil Kindheit und Frauengemüt, Kinderpflege und weibliches Herz zusammengehören, so sieht man auch darin den Einfluß Pestalozzischer Gedanken. Im Jahr 1851 sind in Preußen diese Kindergärten für einige Zeit als sozialistisch und atheistisch verboten worden: es beruhte das zunächst auf einer Verwechslung Friedrich Fröbels mit seinem radikalen Neffen Karl, aber es steckte darin doch eine ganz richtige Witterung von dem Wesen des Pestalozzischen Geistes, aus dem sie hervorgegangen sind, ähnlich wie Rom in der Kopernikanischen Lehre die Gefahr für die alte christliche Weltanschauung richtig erkannt und sie darum verurteilt hat. Aber auch die Wirkung und der Erfolg solcher Maßregelungen waren dort wie hier dieselben: sie können doch nicht aufhalten, was kommt, können den Geist nicht bannen.

1809 aber erblickte Preußen unter Humboldts aufgeklärter Unterrichtsverwaltung in Pestalozzis Pädagogik noch keine Gefahr, sondern vielmehr ein Mittel zur Wiederaufrichtung aus tiefster Not. Weckung und Belebung aller Kräfte! Hilfe zur Selbsthilfe! das war das rechte Wort für jene Zeit. Das sah — wir werden bald mehr davon hören — zuerst Fichte ein, darum wies er in seinen Reden an die deutsche Nation auf Pestalozzi hin; und ebenso erkannte der Freiherr vom Stein in Pestalozzi, dessen Methode „die Selbsttätigkeit des Geistes erhöhe, den religiösen Sinn und alle edleren Gefühle des Menschen errege, das Leben in der Idee befördere und den Hang zum Leben im Genuß mindere und ihm entgegenwirke,“ einen Verbündeten im Kampf gegen die Fremdherrschaft. Deshalb hatte Humboldt nur weiterzuführen, was schon eingeleitet und durch Nicolovius auch bereits in der Ausführung begriffen war; in ihm und Süvern fand er dafür willige und verständnisvolle Mitarbeiter. So wurde denn ein Schüler Pestalozzis, Zeller (1774—1840), nach Königsberg berufen, um dort ein Pestalozzisches Normalinstitut zu gründen, und andere junge Männer schöpften den Geist der Pestalozzischen Erziehungs- und Lehrart unmittelbar an der Quelle bei diesem selbst und brachten voll Begeisterung mit, was sie als „preußische Eleven“ in Yverdon gesehen und gelernt hatten, um es in der Heimat anzuwenden und weiterzubilden. Und wenn auch Zellers Wirken mehr noch als durch seinen schwäbischen Pietismus, durch seine persönliche Maßlosigkeit und Eitelkeit und durch die versuchte Verwirklichung des törichten Gedankens, daß der einzelne Mensch auch in religiöser Beziehung den Weg durchlaufen müsse, den die Menschheit im ganzen durchlaufen habe, den auf ihn gesetzten Erwartungen nicht entsprach, so wurde die Volksschule, die im 18. Jahrhundert geschaffen worden war, der aber bis dahin noch der rechte Inhalt gefehlt hatte, doch durch diese Männer alle mit Pestalozzis Geist erfüllt, und damit erst war sie in Wirklichkeit da. Die preußische und — was von Preußen gilt, gilt *mutatis mutandis* auch von den übrigen deutschen Staaten — die deutsche Volksschule war eine Pestalozzischule geworden, ihre bedeutendsten Vertreter, ich nenne nur den einen Diesterweg (1790—1866), waren

Anhänger Pestalozzis, und unter dem Zeichen dieses Namens hat in Deutschland extensiv und intensiv das Volksschulwesen eine Höhe erstiegen, wie sie bis dahin nirgends erreicht oder auch nur für möglich gehalten worden war. Wenn ich dabei zugebe, daß die Gefahr einer gewissen Hinneigung des Volksschulunterrichts zum Formalismus und der Volksschullehrer zur Selbstüberschätzung und Selbstüberhebung nicht immer vermieden worden ist, und hinzufüge, daß ich nicht weiß, ob nicht in diesem Augenblick Deutschland oder doch speziell Preußen im Begriff ist, auf dem Gebiete des Volksschulwesens die Führung zu verlieren und von andern Ländern überholt zu werden, so wird man in meinem Preisen des gewaltigen Aufschwungs der deutschen Volksschule unter Pestalozzis Einfluß keine nationale Großwortigkeit, sondern nur die ehrliche Anerkennung eines wirklich Geleisteten sehen.

Wie verhielten sich nun aber die Vertreter der höheren Schulen, wie der Neuhumanismus zu dieser Pestalozzischen Pädagogik? Ich habe schon angedeutet, daß ich an einen recht engen Zusammenhang zwischen beiden glaube. Menschenbildung, Bildung des Menschen nach allen seinen Seiten, Entwicklung von Kraft — das war hier wie dort Aufgabe und Ziel; das Wort von der formalen Bildung namentlich, das man so lange gebraucht hat, bis es zum bloßen Schlagwort und gründlich falsch geworden ist, konnte sich richtig verstanden ebenso gut auf Pestalozzi wie auf die Neuhumanisten berufen. Und wenn Wolf von einem im allgemeinen bildenden und elementarischen Charakter des Schulunterrichts redet, so liegt der Gedanke an Pestalozzi nicht allzu fern. In der kurzen Übersicht über die Geschichte der Pädagogik am Schlusse seiner Vorlesungen aus den Jahren 1799 und 1801 hat er ihn freillich nicht erwähnt. Auch das ist charakteristisch. Der Neuhumanismus war — darin ähnelt er dem Humanismus des 15. und 16. Jahrhunderts — durchaus aristokratisch, die Bildung, die er bringen wollte, war keine allgemeine Volksbildung, sondern das ausschließliche Eigentum geistig bevorrechteter Menschen, sie war keine soziale, sondern eine individualistische. Damit hing zusammen, daß die Neuhumanisten für die Zusammengehörigkeit der Schulen und des Unterrichts von unten nach oben kein Verständnis hatten: sie bauten eine höhere Schule auf und kümmerten sich nicht um die Verbindungstreppen mit dem untersten Stockwerk, wo die Masse wohnt, wenn nur der Zugang zum obersten, zur Universität, in Ordnung war. So schien ihnen auch Pestalozzi, dieser große Proletarier, nur vorhanden zu sein für jene unterste Stufe, von ihm zu lernen, dazu waren sie zu vornehm und dünkten sich zu gut. Es hat sich nach zwei Seiten hin gerächt: an pädagogischem Können waren die Lehrer der Pestalozzischen Volksschule den Lehrern der neuhumanistischen Gymnasien bald überlegen, erst in unseren Tagen ist man bemüht, diesen Vorsprung einzuholen. Und weil der Neuhumanismus individualistisch und aristokratisch war, so verlor er in dem Maß, als die Welt demokratisch und sozial wurde, im Bewußtsein des Volks an Boden. Daß der Ansturm gegen die Gymnasien in unseren Tagen so gefährlich geworden ist und in weiten Kreisen freudig begrüßt wurde, hängt damit zusammen. Freilich strahlt aus den Werken Lessings und Schillers und Goethes mehr als ein Strahl von der Sonne Homers auf alle, die sie lesen und hören; aber hat

sich der Neuhumanismus darum gekümmert, ob auch die Ärmsten und Untersten sie lesen und hören durften? hat er gefragt, ob die allgemeine Menschenbildung, die er schaffen wollte, auch zur Bildung aller werde und ob die zu ihr gehörige Kunst des schönen und reinen Genießens auch allen zugänglich und möglich werde? Und just das war bei Pestalozzi zu lernen.

Pestalozzis sämtliche Werke, herausg. von L. W. Seyffarth 1899 1902. Von demselben werden seit 1896 die Pestalozzi-Studien herausgegeben mit den wertvollen Beiträgen über „Preußen und Pestalozzi" (sollen auch nach dem Tode des hochverdienten, kürzlich gestorbenen Mannes fortgeführt werden). Weiter H. Morf, Zur Biographie Pestalozzis, 4 Bände. P. Natorp, P.s Ideen über Arbeiterbildung und soziale Frage 1894 und Herbart, Pestalozzi und die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre 1899. Vgl. auch meine Festrede zur Feier seines 150jährig. Geburtstags (in den Biographischen Blättern von A. Bettelheim Bd. 2, 1896). v. Raumer, Gesch. der Pädagogik Bd. 2. Im übrigen ist gerade hier die Literatur überreich. — Dilthey, Süvern a. a. O.

13. Doch seien wir nicht ungerecht. Es fehlte gerade auch in den führenden Kreisen der Nation doch nicht ganz an Verständnis für diese sozialen Aufgaben der Pädagogik; und wenn es die Philologen nicht besaßen, so waren Philosophen und Dichter da, in deren pädagogischen Theorien und Idealen zum Ausdruck kam, was der Zeit not tat. Wir müssen sie um so mehr kennen lernen, als in ihnen noch eine andere Zeitströmung bemerkbar wird, die historisch noch vor der sozialen an die Reihe kommt, — die nationale. Als Beleg für alles das wäre allen voran Fichte zu nennen; es muß aber zuerst ein Wort über Kant gesagt werden, der auch deshalb in diesen Zusammenhang gehört, weil eine gewisse, neuerdings freilich überschätzte Ähnlichkeit der sittlichen Anschauungen Pestalozzis mit seiner Ethik unverkennbar und um so bedeutsamer ist, da Pestalozzi diese jedenfalls nicht gekannt hat, als er seine ethischen Ideen in sich ausgestaltete und zum erstenmal aussprach: er war wie überall so auch hier Autodidakt.

Eigentlich versteht es sich bei dem auf die praktische Seite der Vernunft und der Philosophie gerichteten Geiste Kants von selbst, daß er die Aufgaben der Erziehung nicht außer acht ließ; und wenn man überdies weiß, wie mächtig auch darin Rousseau auf ihn gewirkt und wie lebhaft er sich für Basedows Philanthropin interessiert hat, so könnte man sich eher wundern, daß er die Frage der Erziehung zur Sittlichkeit nicht auch von der praktisch-pädagogischen Seite aufgegriffen und systematisch behandelt hat. Es muß einer Darstellung seiner Philosophie überlassen werden zu zeigen, wie er daran durch seinen schillernden und transcendent überspannten Freiheitsbegriff und durch seine Abneigung gegen alle eudämonistische Beeinflussung und Begründung gehindert wurde, ohne die nun einmal sittliche Erziehung und Sittlichkeit überhaupt nicht möglich ist. Hier genügt ein Doppeltes. Fürs erste hat Kant doch, wie auf das ganze deutsche Geistesleben der Folgezeit, so speziell auch auf die Erziehung mächtig eingewirkt: die Kritik der reinen Vernunft hat unser Weltbild umgestaltet und das Denken in strengste Zucht genommen, von der keine Wissenschaft und kein einzelner wissenschaftlich Arbeitender unberührt und unbeeinflußt geblieben ist oder doch geblieben sein sollte; und speziell der mathematische Unterricht hat erst durch Kants Lehre von Raum und Zeit und durch die Stellung, die er der Mathematik als einer allgemein gültigen und notwendigen Wissenschaft anwies, seine geistbildende und zugleich

versittlichende Wirkung im Rahmen unseres höheren Unterrichts auszuüben begonnen. Noch gewaltiger aber war die Bedeutung seiner Kritik der praktischen Vernunft: wie der Pflichtbegriff Kants dem preußischen Volk in schwerer Zeit bewußt und unbewußt sittlichen Halt und sittliche Stärke gegeben hat, so gibt er noch heute jedem von uns in seinem Beruf, wie wir auch theoretisch darüber denken mögen, solchen Halt und solche Stärke, ist sozusagen der Stahl und das Eisen in unserem Blute; der Jugend den Kantschen Imperativ der Pflicht einzuflößen, nicht ihn ihr zu lehren, denn die Lehre ist falsch, sondern sie daran zu gewöhnen, denn die Sache ist richtig, das ist darum die höchste Aufgabe des Erziehers; und selber auch in seinem Beruf den strengen Anforderungen der Pflicht Genüge zu leisten, das allein verbürgt ihm den Lohn seiner Arbeit.

Zum zweiten aber ist von Kants Pädagogik speziell zu reden; denn Kant hat auch pädagogische Vorlesungen gehalten, durch Rink ist das daraus und dafür vorhandene Material zusammengestellt worden — freilich so schlecht und so wenig geordnet, daß es unmöglich ist, sich ein ganz klares Bild davon zu machen, zumal da Kant im Anschluß an ein Lehrbuch von Bock diese Vorlesungen gehalten hat; sicher ist nur, daß er dieselbe mit den Prinzipien seiner Ethik und den Ausführungen der „Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft" in keinen näheren Zusammenhang gebracht hat. Die Behauptung, daß der Mensch nichts sei, als was die Erziehung aus ihm mache, wäre mit denselben schwerlich in Einklang zu bringen gewesen. Dagegen ist der Gedanke, daß hinter der Edukation das große Geheimnis der Vollkommenheit der menschlichen Natur stecke, weil die Aufgabe die sei, die Kinder dem zukünftig möglich bessern oder besten Zustand des menschlichen Geschlechts, d. h. der Idee der Menschheit und deren ganzer Bestimmung angemessen zu erziehen, echt Kantisch. Und ebenso natürlich tritt die moralische Seite der Erziehung in den Vordergrund: unter den vier Aufgaben — zu disziplinieren, d. h. die Wildheit zu zähmen, zu kultivieren, d. h. Geschicklichkeit zu geben, zu zivilisieren, d. h. die nötige Weltklugheit für die menschliche Gesellschaft zu schaffen, und zu moralisieren, d. h. eine Gesinnung zu pflanzen, vermöge deren man lauter gute Zwecke wähle, — ist ihm die letzte weitaus die wichtigste. Aber nicht einmal das wird uns aus dem überlieferten Texte klar, wie sich Kant das Verhältnis der drei ersten zu dieser letzten Hauptaufgabe gedacht hat.

In um so engerem und deutlicherem Zusammenhang steht Fichtes Pädagogik mit seinem philosophischen Idealismus und mit der ethischen Richtung seines Systems. Fichte hat an verschiedenen Orten von Erziehungsfragen gehandelt; im Anschluß an das über Pestalozzi Gesagte sind für uns von besonderem Interesse seine Reden an die deutsche Nation, die er im Winter 1807 auf 8 in Berlin inmitten der französischen Besatzung gehalten hat. Hier stellt er sich, nachdem er sich noch kurz vorher in seinem „Weltbürgersinn über die Schicksale des sinkenden Staates vollkommen beruhigt" hatte, unter dem Druck der Zeit auf den Boden des energischsten Nationalismus. Und in diesem Sinn fordert er nun für die neue Zeit, die er heraufführen möchte, eine durchaus neue, vorher also noch nie bei

irgend einer Nation dagewesene Nationalerziehung. Für das unter dem Joch der Fremdherrschaft seufzende Deutschland ist sie das einzige Mittel nationaler Erhebung, Befreiung und Erneuerung. Nur die Deutschen, von denen er eine teilweise allzu ideale Schilderung entwirft, sind aber auch im stande, diese Aufgabe zu lösen. So ist die neue Erziehung deutsche Nationalsache, aus dem deutschen Geiste heraus muß sie geboren werden. Das Ziel ist nationale und sittliche Selbständigkeit, Lauterkeit der Gesinnung, Reinheit des Willens; der einzige Weg dazu ist Klarheit der Erkenntnis, Erkenntnis aber ist für Fichte vor allem Selbsterkenntnis, Selbstanschauung; sie ist die Frucht der von ihm begründeten Wissenschaftslehre, die er der dem Wesen des Ich entfremdeten, verbildeten Denk- und Empfindungsweise der Zeit entgegenstellt. So handelt es sich also um Verstand und Willen zugleich, darum, den ganzen Menschen durchaus und vollständig zum Menschen zu bilden. Was ist aber nun die Aufgabe dieser Erziehung im einzelnen? Selbstanschauung ist Selbstverständigung; die Sprache ist ein Mittel der Verständigung mit anderen; sie darf daher nicht das Erste sein, worauf sich die Erziehung richtet: das ist nur Verführung zu jener frühen Maulbraucherei, nur Dressur, wie auch Lesen und Schreiben ohne vorausgehende Anschauung Fertigkeit ohne Bildung, mechanische Abrichtung ist. Wenn aber unsere bisherige Erziehung so mechanisch und durchaus verfehlt, wenn unser Zeitalter überhaupt verdorben und verkehrt ist, weil Faulheit, Falschheit und Feigheit, die drei Grundlaster der Menschheit, in ihm herrschen, wie kann da geholfen werden? wie kann die Wissenschaftslehre hoffen, Eingang zu finden? Es müssen für das Neue Anknüpfungspunkte da sein; ein solcher ist ihm der von Pestalozzi erfundene, vorgeschlagene und unter dessen Augen schon in glücklicher Ausübung befindliche Unterrichtsgang. Seine Persönlichkeit, die er treffend mit der Luthers vergleicht, gibt ihm den erfreulichen Beweis, daß das deutsche Gemüt in seiner ganzen wunderwirkenden Kraft in dem Umkreis der deutschen Zunge noch immer walte. Seine Absicht ist gut, die freie Geistestätigkeit des Zöglings, sein Denken, in welchem späterhin die Welt seiner Liebe ihm aufgehen soll, anzuregen und zu bilden; und gut ist auch das Mittel, den Zögling in die unmittelbare Anschauung einzuführen, d. h. die Geistestätigkeit desselben zum Entwerfen von Bildern anzuregen und nur an diesem freien Bilden ihn lernen zu lassen alles, was er lernt. Aber es sind einstweilen doch nur die Grundbegriffe richtig, die Ausführung ist vielfach noch recht mangelhaft; nach seiner Meinung hängt das zusammen mit „dem dürftigen und begrenzten Zweck Pestalozzis, äußerst vernachlässigten Kindern aus dem Volke, unter der Voraussetzung, daß das Ganze bleibe, die notdürftigste Hilfe zu leisten". Auch erscheint es ihm verfehlt, den Ausgangspunkt für den Anschauungsunterricht im eigenen Körper des Kindes zu nehmen, verfehlt Pestalozzis Wertlegen auf Gedächtnisübungen, verfehlt seine Betonung der Schallkraft, des Worts, der Sprache, des Lesens und Schreibens. Im Gegensatz dazu bezeichnet Fichte von seinem subjektivistisch innerlichen Standpunkt aus ganz konsequent und — mehr als er ahnt im Einklang mit Pestalozzi — als den ersten Gegenstand unserer Selbst-

anschauung die Empfindung, das Gefühl unserer Bedürfnisse: das Kind lerne daher zuerst aussprechen, was es wirklich empfindet, das ABC der Empfindung ist die Grundlage alles Unterrichts und wäre ein wahres Buch der Mütter. Erst das Zweite sind dann die äußeren Objekte, welche der Zögling nachbilden, wiedererzeugen soll, — das ABC der Anschauung; nur wenn ihm dadurch ein Ding ganz bekannt geworden, soll er den Begriff, das Wort dafür lernen. Endlich noch ein ABC der Kunst, eine folgemäßige Kunstbildung seines Körpers. Neben dem allem steht aber die bürgerliche und religiöse, mit einem Wort die sittliche Erziehung. Der normale und notwendige Entwicklungsgang dazu muß in dem Kinde angelegt sein, sonst wäre sie überhaupt nicht möglich. Die christliche Lehre von der Erbsünde, wonach der Mensch von Natur selbstsüchtig sei und auch das Kind mit dieser Selbstsucht geboren werde, ist daher durchaus falsch. Zur Sittlichkeit erziehen heißt also nur den sittlichen Grundtrieb zur Geltung bringen, damit er die bewußte und herrschende Triebfeder alles Handelns werde. Die einfachste und ursprünglichste Gestalt des Sittlichen aber ist der Trieb nach Achtung: um ihn zu befriedigen, muß man Achtungswürdiges hervorbringen; achtungswürdig aber ist allein die Überwindung der Selbstsucht, ist Selbstbeherrschung und Selbstverleugnung. Daran ist der Zögling zu gewöhnen. Aber durch wen? Und überdies erzeugt der Trieb nach Achtung im Zögling das Streben, sich die Zufriedenheit der Erwachsenen zu erwerben, die ihm Vorbild werden: aber verdienen diese in unserer Zeit auch, Vorbild zu sein? Das erwachsene Geschlecht ist ja verdorben bis ins Mark, und so wird es eine noch verdorbenere Nachkommenschaft hinterlassen. Daher muß die Jugend aus diesem verpesteten Dunstkreis weggenommen werden und in gänzlicher Absonderung von den Erwachsenen mit ihren Lehrern und Vorstehern allein zusammenleben, d. h. es muß ein geschlossener Erziehungsstaat, eine abgesonderte pädagogische Provinz, die zugleich ein ökonomisches Gemeinwesen ist, geschaffen werden. Hier sollen die Kinder zu sittlicher Freiheit erzogen werden, und dazu gehört auch die ökonomische Selbständigkeit durch Arbeit, das gegründete Vertrauen, daß man sich stets durch eigene Kraft werde durch die Welt bringen können. „Darum soll der Zögling unserer Erziehung an Arbeitsamkeit gewöhnt werden, damit er der Versuchung zur Unrechtlichkeit durch Nahrungssorgen überhoben sei, und tief und als allererster Grundsatz der Ehre soll es in sein Gemüt geprägt werden, daß es schändlich sei, seinen Lebensunterhalt einem anderen, denn seiner Arbeit verdanken zu wollen.“ Und zugleich heißt arbeiten lernen auch die Arbeit zu einer verständigen machen und sie mit Intelligenz durchleuchten. So macht diese neue Nationalerziehung tüchtig für alle Arbeitszwecke des Staats, sie ist eine durchaus sozialistische: darin liegt, bei aller Verschiedenheit, die tiefe Gemeinsamkeit der Fichteschen und der Pestalozzischen Pädagogik. Auch muß jeder diese Erziehung durchgemacht, die Entwicklung der Erkenntnis an Empfindung, Anschauung und dem, was an die letztere geknüpft wird, vollständig und klar durchlebt haben. Wer dann weiterhin zur Leitung als Gelehrter ausgebildet werden soll, darüber entscheidet die Nationalerziehung nach der Begabung; jedem aber, der diese Begabung zeigt, wird

sie es ohne Ausnahme und ohne Rücksicht auf einen vorgeblichen Unterschied der Geburt erlauben müssen, denn für die Nationalerziehung gibt es keine bevorzugten Stände. Nötig ist für diese höhere Stufe eine klare Übersicht über den bisherigen Weltzustand, eine freie Fertigkeit im reinen und von der Erscheinung unabhängigen Denken und, damit er sich mitteilen könne, der Besitz der Sprache bis in ihre lebendige und schöpferische Wurzel hinein. Hier ist die Ähnlichkeit mit Plato unverkennbar, mit dem Fichte auch darin einig ist, daß er die Ausführung des Erziehungsplanes dem Staate zuweisen will. Die Krönung der ganzen Erziehung aber liegt im Religiösen. In ihm gilt es den Zögling anzuleiten, daß er sich ein Bild jener sittlichen Weltordnung, die da niemals ist, sondern ewig werden soll und ein Bild jener übersinnlichen Weltordnung, in der nichts wird und die auch niemals geworden ist, sondern ewig nur ist, durch eigene Selbsttätigkeit vorzeichne. Diese Religionserkenntnisse dürfen aber nicht tot und kalt bleiben, sondern müssen sich ausdrücken im wirklichen Leben des Zöglings, das ein Bild des göttlichen Lebens werden muß, wie denn alles geistige Leben nur ein Glied ist in der Kette der Offenbarung des göttlichen Lebens selbst.

So hat am Anfang des Jahrhunderts, in der Zeit der tiefsten Not und als Rettungsmittel aus dieser Not Fichte ein pädagogisches Ideal entworfen, das national und sozialistisch, sittlich und religiös zugleich aus dem Geiste der damaligen Philosophie herausgeboren ist, durchaus unpraktisch, so daß es mehr für Platons Republik oder für einen utopistischen Zukunftsstaat sich eignet, und doch so durch und durch praktisch, daß die Predigt von diesem Ideal mächtig beigetragen hat zur Überwindung des großen korsischen Realisten und zur Wiedererhebung des deutschen Volkes aus tiefem Fall, und daß nur die Wiederholung solcher und ähnlicher Gedanken uns retten kann aus neuer schwerer Not.

Noch in einem aber unterscheidet sich Fichte von Pestalozzi, in seiner Stellung zum klassischen Altertum. Während dieser, auch darin der echte Proletarier, kaum Sinn und Auge dafür hatte und ausdrücklich warnte, das Leben im Toten zu suchen, erklärte Fichte in seinen Aphorismen über Erziehung aus dem Jahre 1804, daß wir Neueren für die Entwicklung der Geisteskraft im allgemeinsten Sinne nichts Zweckmäßigeres haben als die Erlernung der alten klassischen Sprachen. Ob man fürs Leben jemals dieser Sprachen bedürfe, davon sei nicht die Frage; ja sogar davon könne man absehen, ob es dem aufkeimenden Geiste rätlicher sei. in der gepreßten Luft der modernen Denkart oder in dem heiteren Wesen der Schriftsteller des Altertums zu atmen. Frage man aber, wie der Zögling über den Nebel nicht von ihm geschaffener und deshalb nicht verstandener Worte zur lebendigen Anschauung der Sache selbst gelangen könne, so gebe es darauf nur die eine Antwort: durch das Studium der Sprachen, deren ganze Begriffsgestaltung von der Modernität völlig abweicht und jeden, der es in dieser Region zum eigentlichen Verstehen bringen soll, entschieden nötigt, über alle Zeichen hinweg zu dem Begriff der Sache selbst sich zu erheben. Das sei mehr, als der gewöhnliche Unterricht in den alten Sprachen bezwecke und in der Regel auch erreiche,

und nötig sei es dazu, daß man „den größten Teil der Zeit und der Mühe, der in dem hergebrachten Unterricht auf das Lateinische, eine sehr nachstehende Tochter des Griechischen, gewidmet wird, der Mutter selbst zuwende, mit dem Griechischen, so viel möglich, anfange, dies als Hauptsache nehme und bis zu Stil- und sogar Sprechübungen treibe, indem aus der für den geborenen Deutschen wegen der sehr nahen Verwandtschaft des Griechischen mit seiner Muttersprache ohnedies leicht zu erlangenden Fertigkeit eine Ansicht von der Sprache überhaupt und so auch eine Vorbereitung auf das weit ferner für uns liegende Lateinische erfolge, welche auf umgekehrtem Wege nicht so sicher zu erreichen wäre". Diese Äußerungen zeigen uns auch in Fichte einen Vertreter des Neuhumanismus. Daß dagegen bei seiner Darstellung der Nationalerziehung in den Reden ein Erziehungsmittel in den Hintergrund tritt, das nicht für alle, sondern nur für die Gelehrten bestimmt ist, versteht sich von selbst, und es begründet daher keinen Widerspruch zwischen der einen und anderen Periode, wenn in dieser späteren Schrift die lebendige und nationale Sprache vor der toten den Vorzug und den Vortritt hat.

Unter den Neuhumanisten, die Verständnis für die soziale Bedeutung der Pädagogik hatten, nenne ich neben Fichte Goethe. Den Mann, dem nichts Menschliches fremd war, haben auch die Fragen der Erziehung zu allen Zeiten lebhaft bewegt. Schon in seiner Natur lag etwas Lehrhaftes. Dazu kam die eigenartige Erziehung im Haus durch den Vater, zu dessen unsicherem Schwanken und dilettantischer Pedanterie der sichere Takt, der gesunde Verstand und die phantasievolle Heiterkeit der Mutter das glückliche Gegengewicht bildete und dessen Mißgriffe frühe schon die Kritik des also Erzogenen herausforderten. Erstmals aber wandte sich solche Kritik in dem unter Rousseaus Einfluß entstandenen Götz gegen die unnatürliche Verbal- und Gedächtniserziehung seiner Zeit; und ebenso fehlt es im Werther nicht an feinen pädagogischen Randbemerkungen. War es doch damals, daß er mit Basedow befreundet sich für dessen Verbesserungsideen zu interessieren anfing. Und nun begann für ihn selbst noch einmal eine höhere Lehr- und Lernzeit: — zuerst in Weimar die Schulung durch das Leben und für das Leben; das herrliche Gedicht „Ilmenau" zeigt ihn uns als Fürstenerzieher, als Mentor seines Freundes Karl August; dann die italienische Reise und seine Bekanntschaft mit griechischer Kunst und Art, die den Stürmer und Dränger zur klassischen Ruhe abklärte und seinen angeborenen Schönheitssinn mit plastischen Idealen erfüllte, die Zeit seiner ästhetischen Erziehung. Und was er so mächtig an sich selbst erlebte und erfuhr, diesen reinigenden und verklärenden Einfluß des Griechentums, das ging von ihm auf andere über; daß unserem deutschen Gymnasium Homer und Sophokles wieder gewonnen worden sind, verdanken wir nicht zum wenigsten dem Einfluß der Goetheschen Werke. Und auch ausdrücklich hat er erklärt: „wenn unser Schulunterricht immer auf das Altertum hinweist, das Studium der griechischen und lateinischen Sprache fördert, so können wir uns Glück wünschen, daß diese zu einer höheren Kultur so nötigen Studien niemals rückgängig werden." Damit steht auch der Tadel über die Philologen und ihr „Unleben" nicht im Widerspruch; das Wort,

daß „schon fast seit einem Jahrhundert die Humaniora nicht mehr auf das Gemüt wirken und es ein rechtes Glück sei, daß die Natur dazwischen getreten, das Interesse an sich gezogen und uns von ihrer Seite den Weg zur Humanität geöffnet habe“, gilt dem alten, nicht dem neuen Humanismus; fand er doch wie Schiller die Natur eben bei den recht verstandenen und getriebenen Alten. Aber die Natur war es auch in anderer Weise, der sein Lernen und Forschen sich zukehrte: der naturwissenschaftliche Realismus und die gegenständliche Art seiner Naturanschauung ist der realistischen Seite unserer modernen Bildung verwandt und zu gute gekommen. Tiefer dringt der Wilhelm Meister in das eigentliche pädagogische Gebiet ein, er läßt zugleich auch Goethes Übergang vom früheren zu einem neuen Standpunkt deutlich erkennen. Nicht in seiner Stellung zu den Alten, da bleibt „der alte Heide“ seinem Credo treu: Jeder sei auf seine Art ein Grieche, aber er sei's! wohl aber in der Wertung des Lebens selbst. In den Lehrjahren handelte es sich um die Erziehung eines Individuums — zur Kunst, nein! durch Kunst zum reinen Menschentum, zum Leben, und das Ideal ist die Herausgestaltung schöner Individualität. Aber schon am Schluß der Lehrjahre wird diese Odyssee der Bildung in das Licht einer planmäßigen Erziehung gerückt: eine geheime Gesellschaft leitet Wilhelms Schritte nach ihrem Willen. Immerhin kommt es in diesem ersten Teil über solche teils zufällige, teils private Veranstaltungen zur Leitung einzelner nicht hinaus. Dagegen führen die Wanderjahre in eine ganz andere Atmosphäre, hier erst haben wir den Übergang „vom Winckelmannschen zum Pestalozzischen Bildungsideal“, vom Individualismus des 18. zum Sozialismus des 19. Jahrhunderts. Der Begriff der Gesellschaft ist ihm inzwischen lebendig geworden, und aus diesem Verständnis für die Bedeutung des Milieus und den Wert menschlicher Arbeit und menschlicher Gemeinschaft heraus versetzt er die zweite Generation in seine pädagogische Provinz, in der er in der symbolisierenden Manier seiner späteren Jahre neue Bildungsideale aufzustellen und sich verwirklichen zu lassen versucht hat. Wie hier Religion und Musik als Bildungsmittel verwertet, fremde Sprachen in lebendiger Wechselrede erlernt, das bloße Wort möglichst beseitigt und alles in Bild und Tat, also in Anschauung umgesetzt wird; wie das Leben selbst an die Stelle bloßer Unterrichts- und Erziehungsmittel tritt, der ganze Mensch mit Arbeit und Tätigkeit in Anspruch genommen und dabei eingegliedert wird in die Gemeinschaft eines Ganzen; wie die Natur der Boden ist, auf dem sich die hier erzogene Jugend bewegt, weil der Feldbau das eigentliche Fundament aller Volksbildung ist; und wie endlich das Gefühl einer dreifachen Ehrfurcht, ein religiöses also, zum Hebel aller sittlich-sozialen Erziehung gemacht wird und dem ganzen Dasein erst die höhere Weihe gibt, — das alles kann hier nur angedeutet werden. Erscheint auch manches wunderlich, so vergesse man nicht, daß hinter dem Symbolischen und scheinbar Künstlichen doch stets ein gesunder und natürlicher Kern steckt, den herauszuschälen weit mehr der Mühe lohnt und auch weit leichter ist, als z. B. bei den Rätseln der klassischen Walpurgisnacht im Faust, der freilich auch nichts anderes als ein gewaltiges Erziehungsdrama ist. Noch möchte ich endlich auf die Wahlverwandtschaften hinweisen, wo in Ottiliens echt weiblicher

Bildung auch für diese das Ideal aufgestellt wird gegenüber der weltförmig zerfahrenen Luciane, und in der Figur des Gehilfen dem auch reflektierend Ausdruck gegeben wird. So umspannt Goethes Geist von Rousseau und Basedow bis herab auf Fichte und Pestalozzi das Ganze der Pädagogik, den ästhetischen Individualismus der neuhumanistischen Bildung so gut als das sittlich religiöse Bildungsideal eines auf die Zukunft deutenden Arbeitssozialismus. Und daß er auch das nationale Element in seinem Wert anerkannt hat, das beweist der Schluß von Hermann und Dorothea; an erster Stelle ist es ihm freilich nie gestanden; dazu war er zu universalistisch.

Neben den Werken von Kant, Fichte und Goethe vgl. Ant. Burger, Systematische Gliederung der Pädagogik Kants und meine kurze Kritik desselben in der Deutsch. Litt.-Ztg. 1891, 3. A. Hegler, Die Psychologie in Kants Ethik 1891 (c. 10. Die Erziehung zur Sittlichkeit). Kuno Fischer, Fichte (in seiner Geschichte der neueren Philos. Bd. 6 der Jubiläums-Aufl. 1900). A. Langguth, Goethes Pädagogik 1886. Bielschowsky, Goethe II, 1904.

14. An Goethe reihe ich zunächst an Jean Paul (Friedrich Richter, 1763—1825), der als Dichter auf der Grenzlinie zwischen der klassischen und der romantischen Periode unserer Literatur steht, aber durch die Gefühlsschwelgerei und die launenhaft springende Subjektivität seines Wesens mehr der letzteren zuzurechnen ist; in seiner „Levana oder Erziehlehre“ hat er aber auch manches mit Goethe gemein, und dazu geben Rousseauscher Gefühlsenthusiasmus, Fichtescher Idealismus und seine eigene Kinderart und herzliche Liebe zur Kinderwelt eine nicht unerfreuliche Zumischung. Freilich leidet auch dieses Buch, das den Namen einer römischen Göttin trägt, unter deren Einfluß die Kinder vom Vater anerkannt, aufgehoben (*levantur*) wurden, wie alles was er schrieb, an der Unart einer ungehörigen Verquickung des philosophischen und des poetischen Tons; im einzelnen aber enthält es doch viel Geistreiches, Gedankenblitze aller Art, auch köstliche Bilder aus dem Kinderleben. Das Ziel der Erziehung ist ihm die innere Harmonie von Kraft und Schönheit; jeder von uns hat seinen idealen Preismenschen in sich, diesen d. h. die Summe aller seiner individuellen Anlagen und Kräfte wachsen und sich entfalten zu lassen, das ist daher die Aufgabe des Erziehers; daneben gibt es jedoch auch eine andere Seite im Menschen, die der Erzieher beugen und zurecht legen muß. Das Lebenselement der Erziehung ist Freudigkeit und Heiterkeit, diese darf nicht geknickt werden durch die Zucht, durch allzuvieles Ge- und Verbieten, sondern das Kind soll früh anfangen, frei zu handeln. Vor allem aber erhalte man ihm so lange als möglich seinen Kinderglauben: zum Erzieher sieht es wie zu einem hohen Genius und Apostel voll Offenbarungen empor; dieser Glaube führt es auch ein in die Religion. Besonderes Gewicht legt Jean Paul auf die Ausbildung des Schönheitssinns: dabei zeigt er sich als Sohn einer Zeit, der die ästhetische Bildung zu oberst steht, ja zuweilen sieht es so aus, als handle es sich geradezu um die Erziehung eines Dichters und zum Dichter. Daher ist es nur natürlich, daß er vor allem rät, „durch den stillen Tempel der großen alten Zeiten und Menschen den Durchgang zum Jahrmarkt des späteren Lebens“ zu gewinnen, und verlangt, daß wir den Griechen die Humanität ablernen sollen; und ebenso natürlich, daß er diese Wirkung nur vom „Geist des Altertums“, nicht von toter Schulgelehrsamkeit erhofft. Daneben will er

aber doch dem mehr träumenden als dichtenden, mehr phantasierenden als phantastischen Zeitalter einen festen Halt in der Mathematik geben. Besonderes Gewicht legt er endlich noch auf die weibliche Erziehung: echt sittliche Natur macht das Weib zum Weibe, und dazu dient vor allem die Achtung vor der Sitte und die Lebens- und Arbeitsgymnastik, die er aber nicht in der träumerisch einseitigen Dreifingerarbeit, sondern in den vielseitigen Geschäften des Haushalts findet.[1])

Schon in Herder, an den sich Jean Paul eng anschließt, klang neben dem klassischen Ideal die nationale Saite kräftig an. Auch bei den Romantikern begegnet uns beides, zuerst im Übermaß, hyperantikisierend jenes; dann die bekannte Hinwendung zum Mittelalter und zum Deutschtum, die Überwindung des Kosmopolitismus durch Vaterlandsliebe, an Stelle des humanen ein nationales Bildungsideal. Ihre Wiederentdeckung der deutschen Sagen- und Märchenwelt ist ebenso wie die Belebung des Sanskrit und der germanistischen Studien auch der Jugendbildung und der Schule zu gute gekommen. Allein einstweilen bleibt doch das neuhumanistische Erziehungsideal siegreich; Humboldt hat es ja selber in den Dienst der vaterländischen Erhebung gestellt, und darum erschien jener Zeit die humanistische Bildung nicht als eine der nationalen irgendwie feindlich gegenüberstehende oder auch nur von ihr verschiedene, fremde, nicht als ein Umweg, sondern als der Weg auch zur deutschen Vaterlandsliebe: sie sollte Kraft entwickeln, und diese Kraft sollte, nein mußte ganz von selbst dem Vaterland und dem Staat zu gute kommen. Typisch dafür ist neben Humboldt Schleiermacher (1768—1834), ein Romantiker, in dessen Bildung sich die Wirkungen Herrnhutscher Frömmigkeit, Kantischer Philosophie und Platonischer Dialektik kreuzen und mischen, der sich aber noch früh genug von den Genossen trennte, um dem Protestantismus und dem Platonismus treu zu bleiben, und der Frömmigkeit und Freiheit, Freiheit und Vaterlandsliebe auch in den Zeiten frömmelnder Reaktion und eines romantischen Absolutismus aufs erfreulichste miteinander zu vereinigen wußte. Was ihn aber feite gegen alle die finsteren Geister, die der Romantik entstiegen, das war sein durchaus ethisches Wesen, das diesem Virtuosen der Geselligkeit den festen Halt gab und seine Bildung zu einer so schönen und reinen und feinen machte.

Daß dieser hochgebildete Mann, der sich als Theologe mit seinen Reden über die Religion in erster Linie an die Gebildeten wandte, auch den Bildungsfragen im engeren Sinn seine Aufmerksamkeit zuwenden werde, war von ihm zu erwarten. Praktisch haben wir ihn darum auch

[1]) Neben Jean Pauls Levana mag hier in einer Anmerkung auch das fast vergessene Buch von Ernst Moritz Arndt „Fragmente über Menschenbildung“ erwähnt werden. An dasselbe hat kürzlich Wilh. Münch in der „Nationalzeitung“ vom 4. und 6. Juni 1903 erinnert und sogar einen Neudruck davon in Aussicht gestellt. Es ist eine Synthese von Plato, Rousseau und Pestalozzi mit eigenartigen Gedanken und in der kernigen Sprache Arndts; doch überwiegt das Rousseausche Element, wie schon der eine Satz zeigt: „Menschenbildung, Nichtstörung der Entwickelung und Klarmachung des Bilderlebens in und außer dem Menschen ist der Text unseres Buchs“. Neuhumanistisch ist die Betonung der „unendlichen Vorzüge“ der griechischen Sprache vor der Lateinischen und die Forderung, mit jener den Sprachunterricht zu beginnen. Vgl. übrigens die kurzen Artikel über ihn in Reins Handbuch (Bd. 1, 2. Aufl. 1903) von Keferstein und in Schmids Enzykl. von G. Baur.

bereits bei der Gründung der Berliner Universität dieses Interesse mit Erfolg betätigen sehen. Aber auch theoretisch trat er der Pädagogik nahe, dreimal hielt er darüber Vorlesungen in Berlin, und so konnte dann aus seinen Manuskripten und allerlei Zetteln sowie aus nachgeschriebenen Heften im Jahr 1849 seine „Erziehungslehre“ zusammengearbeitet werden, als 9. Band seiner philosophischen Werke; leider ist es aber dem Herausgeber nicht gelungen, ein erfreuliches Ganze aus diesen verschiedenen Quellen herzustellen, und so ist die Schleiermachersche Pädagogik um ihrer ungenießbaren Form willen weit weniger gekannt und geschätzt, als sie es ihrem hochbedeutsamen Inhalt nach verdienen würde. Schleiermacher faßt seine Aufgabe von vorne herein umfassender und tiefer, als dies der gewöhnlichen Ansicht entspricht: nicht um die Technik des Hauslehrers oder Schulmeisters ist es ihm zu tun, sondern um die gesamte Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere, die einerseits eintreten soll in das, was sie vorfindet, andererseits aber auch fähig werden soll zu künftigen Verbesserungen dieses gegebenen Zustands. Diese Einwirkung ist eine wesentlich sittliche Aufgabe, und die Pädagogik, mit dem ganzen System der Wissenschaften aus der Dialektik herauswachsend, insofern eine an die Ethik sich anschließende Kunstlehre und als solche zugleich der Politik koordiniert, die ohne sie ihr Ziel nicht erreichen kann. Dieser enge Zusammenhang mit der Ethik ist um so bedeutsamer, als Schleiermacher nach Überwindung des allzu Fichteschen Standpunkts in den Monologen das Sittliche aus dem Punktuellen des guten Willens in seiner Güterlehre hinausgeführt hat in die reiche Welt des objektiv Sittlichen und diese in ihrer historischen Entwicklung begriffen hat als die einer fortgehenden Einigung von Vernunft und Natur. Dadurch kam von Anfang an ein großer Stil, ein sozialer Zug in seine von der bisherigen imperativischen Ethik so verschiedene Sittenlehre.

Darum rührte er auch in der Pädagogik alsbald an die großen Fragen und faßte so zunächst das Verhältnis des Staates zur Erziehung ins Auge. Organisieren und Symbolisieren, Allgemeines und Individuelles — das sind die beiden Gegensatzpaare, durch die Schleiermacher das Sittliche bestimmt. Der Staat bewegt sich im Gebiet des Allgemeinen, und seine Tätigkeit ist eine organisierende, darauf gerichtet, die Natur zum Organ der Vernunft zu machen und sie mit dieser zu durchdringen. Da nun der unerzogene Mensch Natur ist und durch die Erziehung vernünftig gemacht, organisiert werden soll, so gehört die Erziehung in erster Linie in die Sphäre des Staats, wenngleich die ältere Generation daneben auch als wissenschaftlicher Verein und als Kirche auf die jüngere einzuwirken hat. Aber wer soll nun diese erziehende Tätigkeit ausüben? der Staat selbst oder ein besonderes Organ dafür an seiner Stelle? Natürlich vor dem Staat die Familie, der das Kind von Natur angehört; allein da diese einerseits ihrer Aufgabe vielfach nicht oder nur unvollkommen nachkommt, und andererseits auch die beste Familie dieselbe nur unvollkommen lösen kann, wenn man nicht zum alten Kastenwesen zurückkehren will, so muß die Erziehung eine gemeinsame sein. Für diese öffentliche Erziehung wäre die Gemeinde das nächste Organ. Allein faktisch tritt an ihre Stelle doch der Staat,

wie das im Zweck der Erziehung begründet ist. Ihre Aufgabe ist nämlich eine doppelte: einmal die Darstellung und Herausarbeitung der persönlichen Eigentümlichkeit des Einzelnen, und fürs andere seine Ausbildung in der Ähnlichkeit mit dem größeren moralischen Ganzen, dem er angehört; sie nimmt also eine individuelle und eine universelle Richtung zugleich, und beide sind gleichmäßig zu berücksichtigen. Weil nun zu der universellen Ausbildung namentlich auch die politische gehört, und diese wesentlich auf der Zugehörigkeit zu einem bestimmten Volkstum beruht, so genügt die Gemeinde nicht, sondern der Staat hat zu bestimmen, was hierin vom Einzelnen zu verlangen ist: es gilt politische Gesinnung zu wecken und zu entwickeln. Da sind freilich je nach den Voraussetzungen, auf die man rechnen oder nicht rechnen kann, verschiedene Fälle denkbar. Im allgemeinen gilt der Kanon: je weniger der Staat voraussetzen kann, daß in der Masse Einsicht vorhanden sei in das, worin das Leben des Staates besteht, desto weniger kann er sich auf die Familie verlassen, desto mehr muß er selbst sorgen; nur in dem Maß, als die politische Einsicht und Gesinnung in der Masse zunimmt, und ein bestimmter Einfluß der Einsichtsvolleren auf die ununterrichtete Menge nicht ausbleiben kann, desto mehr wird auch seine Bevormundung in Bezug auf jenen Punkt verschwinden, und man wird hoffen können, daß das Richtige vom Volk selbst ausgehen werde. Aber auch damit ist noch nicht alles erschöpft: die Erziehung des Staates behandelt alle gleichmäßig, und doch heischen die individuellen Differenzen auch Berücksichtigung und machen ihr Recht geltend; hier bleibt darum eine Sphäre für die Familie nach wie vor. Wo nun in einer Familie das Staatsbewußtsein stark ausgeprägt ist — wie in gewissen Kreisen des Adels, fügt Schleiermacher aus seiner persönlichen Hofmeistererfahrung im Hause der Grafen von Dohna und angesichts der Leistungen des preußischen Adels in den Befreiungskriegen hinzu —, da wird sich innerhalb der Familie die politische Gesinnung zur Genüge entwickeln, und die Erziehung darum im Kreise der Familie bleiben können (Hofmeistererziehung). Wo dagegen die politische Gesinnung fast gänzlich fehlt, wie bei den niedersten Ständen — denn was erfuhren diese damals vom Staat, was ihre Gegenliebe hätte wecken können? —, da handelt es sich bei der Erziehung um Bekämpfung der individuellen Beschränktheit, des Egoismus und der Selbstsucht. Und gerade darin liegt ja für den Pantheisten Schleiermacher die Quelle des Bösen, das im Grunde nichts anderes ist, als die Individualität, die sich gegen das Allgemeine und Ganze spröde zeigt und auflehnt, sich dem Organisiertwerden durch die Vernunft widersetzt. Diesem Nochnicht hat daher die Erziehung entgegenzuarbeiten, so ist ihre Tätigkeit bald negativ Gegenwirkung, bald positiv Unterstützung, Mitwirkung, Ergänzung.

Auf denselben Unterschied führt noch eine andere Frage, nämlich die: ob die Pädagogik aus dem Menschen machen könne, was sie wolle? Hier teilen sich je nach der Beurteilung der natürlichen Anlagen die Ansichten: glaubt man, daß jeder normale Mensch alle Anlagen in sich trage, so wird man geneigt sein zu sagen, es sei Schuld der Erziehung, wenn diese nicht alle entwickelt werden; das ist der Glaube an die Allmacht

der Erziehung, als ob diese aus jedem alles machen könne. Den Gegensatz dazu bildet die Anschauung von der Machtlosigkeit (Beschränktheit) der Erziehung, wonach dieselbe aus dem Menschen nichts machen könne, als was den Anlagen nach schon in ihm liegt. Die Entscheidung ist schwierig und jedenfalls nicht innerhalb der Pädagogik selbst zu treffen; denn die Frage weist auf die Abhängigkeit derselben von Psychologie und Physiologie hin. Daher muß sie so konstruiert werden, daß man nicht fehl geht, ob nun das Eine oder das Andere richtig ist; und daher muß die erziehende Tätigkeit einerseits als anregende, andererseits als leitende bestimmt werden, was sich mit dem Gegensatz von Gegenwirkung und Unterstützung zwar nicht deckt, aber doch nahe berührt. Dieser hängt aber auch noch mit der Frage zusammen, ob der Mensch mit Rousseau von Natur für gut oder mit dem Christentum als mit einem angeborenen Bösen behaftet anzusehen sei. Übrigens kommt es in der Praxis auf den Zustand der Lebenskreise an, in denen die Kinder aufwachsen, ob die gegenwirkende oder die unterstützende Tätigkeit des Erziehers zu überwiegen hat: je sittlicher das Milieu ist, desto weniger bedarf es der Gegenwirkung, desto mehr kann sich die Erziehung beschränken auf den der Idee der Sittlichkeit gemäßen Umgang der älteren Generation mit der jüngeren.

Endlich bleiben noch zwei solcher großen und allgemeinen Fragen, von denen die eine vor allem den Romantiker, die andere den Theologen interessieren mochte. Die Beantwortung der ersten: ob und inwieweit die Erziehung dieselbe sei für beide Geschlechter? macht Schleiermacher, indem er an die durchgehende leibliche Differenz erinnert, doch im wesentlichen abhängig von der geschichtlichen Stellung der Frau zu den sittlichen Lebenskreisen. An diese gegebenen Zustände muß sich die Theorie halten und doch zugleich dafür sorgen, dass, wenn die Ungleichheit in der Stellung der beiden Geschlechter abnimmt, was er offenbar für das Richtige und Wünschenswerte hält, die Erziehung dem nicht entgegenwirke. Das andere aber ist die Frage nach dem Recht der Kirche auf Mitwirkung bei der Erziehung. Pflege und Pflanzung der religiösen Gesinnung ist Sache der Kirche — den Erwachsenen gegenüber; bei den Kindern aber tut sie besser, sich auf diese Erwachsenen, d. h. auf die Familie zu verlassen: weder Andachtsübungen noch Religionsunterricht gehören somit in die Schule, in öffentlichen Anstalten müssen jene ganz unterbleiben, und kann auch dieser wegfallen; den Konfirmandenunterricht erteilt die Kirche selbst; und ebenso hat sie für theologische Lehranstalten zu sorgen, um das historische Wissen, das Wissen um den historischen Zusammenhang der Religion zu sichern; gründet der Staat solche, so tut er es nur als Vertreter der Kirche. Daß aber diese dem Staat gegenüber Anspruch, auf die Erziehung im ganzen erheben dürfte, davon kann keine Rede sein; wo zwischen Staat und Kirche dennoch Grenzstreitigkeiten entstehen sollten, da entscheidet — die freie Wissenschaft. Ich weiß nicht, ob man nicht auf alle diese Gedanken wieder wird zurückkommen müssen; sie beweisen, wie rasch das Prinzip der Trennung zwischen Schulstand und Predigeramt, wie sie Wolf für die höheren Schulen gefordert hatte, auf alle Schulen

ausgedehnt wurde, und wie vertrauensvoll dieser Mann der Kirche die Scheidung nicht bloß tolerierte, sondern gut hieß. Es war beides, das religiöse und das nationale Pathos, das ihn dabei leitete. Zugleich zeigen diese der allgemeinen Einleitung entnommenen Erörterungen, daß seine Pädagogik nicht konstruiert, was sein soll, daß sie, wie seine Ethik nicht imperativisch ist, sondern vielmehr deskriptiv darstellt, was ist, und sich an die gegebenen Zustände hält, ohne doch darin aufzugehen. Vom Gegebenen aus sucht er die Richtung anzugeben, in der sich reformatorisch die Entwicklung vorwärts bewegen, und die Ziele, nach denen die Praxis hinstreben soll. Und formal zeigt sich dabei die dialektische Art Schleiermachers, dem es wichtiger ist, die Probleme sich in ihrem ganzen Umfang entwickeln zu lassen, als sie vorschnell und einseitig selbst zu entscheiden.

Schleiermacher führt nun zunächst die gewonnenen allgemeinen Prinzipien unter bestimmter Anwendung weiter aus. Die Gegenwirkung wird näher beschrieben; sie zerfällt in das Be- und Verhüten aller Störungen und in das Gewährenlassen in der Weise, daß sie den Zögling mit Mitteln ausrüstet, um jenen Störungen Widerstand zu leisten; das eine ist mehr Sache der weiblichen, das andere mehr Sache der männlichen Erziehung. Das Objekt dieser Gegenwirkung ist vor allem ein einzelner Willensakt, der durch Mißbilligung oder Strafen und Belohnungen gehemmt wird. Dabei spricht sich Schleiermacher besonders beherzigenswert über die Strafe aus, deren symbolischen Charakter er betont, und von der er sagt, daß sie eine abnehmende Größe in der Erziehung sein müsse. Gesinnung und Fertigkeiten sind mehr das Objekt der Unterstützung: ihre Aufgabe besteht darin, durch freie Einwirkung die gute Gesinnung zu wecken und zu befestigen und Kenntnisse und Fertigkeiten auszubilden. Dabei zeigt sich die größere Kunst des Erziehers in dem ersteren, der Wirkung auf die Gesinnung; denn mechanische Virtuosität ist keine Kunst, dagegen ist die fortwirkende Kraft der Begeisterung Sache des Genies. Für die Ausbildung der Fertigkeiten ist der Unterschied zwischen Rezeptivität und Spontaneität von Bedeutung, jene führt zur Weltanschauung, diese zur Weltbildung. Die Erziehung wird nach beiden Seiten hin zu wirken haben, aber anerkennen müssen, daß das relative Zurückbleiben nach der einen oder andern Seite Sache der Freiheit des einzelnen ist. Auch die Wahl des Berufs hängt damit zusammen; dabei ist es die Aufgabe des Erziehers, einerseits die Fertigkeiten in einer gewissen Allgemeinheit und Allseitigkeit zu entwickeln und andererseits auf hervorragende individuelle Anlagen Rücksicht zu nehmen, also auch hier zu fördern und zu hemmen zugleich, jedenfalls aber eine zu frühe Entscheidung zu verhindern. Hinsichtlich der Gesinnung beginnt die Erziehung mit der absoluten Autorität, an deren Stelle aber allmählich der Gemeingeist zu treten hat. Daraus ergibt sich, daß zu einer gegebenen Zeit die häusliche Erziehung, wo die auf Liebe beruhende elterliche Autorität herrscht, aufhören, und ein gemeinsames Leben für die Jugend organisiert werden muß, in welchem Gemeingefühl erregt und entwickelt werden kann. Auch hierbei wird sich übrigens ein Unterschied ergeben: die einen werden sich mehr produktiv und selbsttätig, die andern mehr rezeptiv und empfangend verhalten.

Im zweiten besonderen Teil entwickelt Schleiermacher ausführlich die Aufgabe des Erziehungsgeschäfts nach drei Altersstufen. Die erste umfaßt die Zeit, während der die Erziehung wesentlich im Schoß der Familie verläuft und vor allem der Mutter zufällt. Hier handelt es sich um die physische Seite der Lebensentwicklung, um Ausbildung der Sinne, Aneignung der Sprache und Gewöhnung an Ordnung und Gehorsam im Geist der Liebe; auch das religiöse Element darf schon auf dieser Stufe nicht fehlen. Der zweite für uns wichtigste Abschnitt, die mittlere Periode ist dadurch charakterisiert, daß im Anfang derselben die grossen Lebensgemeinschaften Einfluß gewinnen, und daß während derselben die Selbständigkeit sowohl in Beziehung auf die Weltanschauung als auch in Bezug auf die Aktionen gegen die Welt sich soweit entwickelt, daß das Urteil des Zöglings über sich selbst als ein bestimmender Faktor mit aufgenommen werden kann. Derselbe tritt hier aus der Enge des Familienlebens in die größere Gemeinschaft der öffentlichen Schule ein. Wichtig ist dabei zunächst die Frage, in welchem Verhältnis die Schule zu dem noch fortdauernden häuslichen Leben stehen soll? Mit Recht betont Schleiermacher, wie schon gesagt, daß dieses Verhältnis sich nach der Verschiedenheit der Stände verschieden gestalten werde; doch wird die Pflege der religiösen und der ethischen Gesinnung immer und überall wesentlich Sache der Familie bleiben. Von der Frage, ob die Schule bloß Unterrichts- oder auch Erziehungsanstalt im engeren Sinn des Worts sein soll, meint Schleiermacher ganz richtig, sie komme ihm sehr wunderlich vor; denn wenn die Schule auch in erster Linie Kräfte und Fertigkeiten zu wecken und zu üben habe, so müsse sie doch insofern auch Gesinnung entwickeln, als diese aus einem gemeinschaftlichen Leben hervorgehe und sich auf das öffentliche Leben beziehe; und dieses beides gehe notwendig und ganz von selbst Hand in Hand. Daß das Spiel der Familie zu überlassen sei, merkt er ausdrücklich an, als hätte er gewisse moderne Anforderungen an die Schule vorausgesehen. Und nun behandelt er die verschiedenen Schulgattungen, deren er nach den Ständen drei — Volksschule, Bürgerschule und Gymnasium — annimmt, in ausführlicher Erörterung unter dem Gesichtspunkt, welchen Anteil jede derselben an der Entwicklung der Gesinnung und an der Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten habe. Je mehr er hier ins einzelne geht, desto kürzer muß ich mich fassen. Übrigens ist jene Scheidung nach Ständen nicht so gemeint, als ob die tatsächlich vorhandene und fortwährend sich entwickelnde Ungleichheit dadurch einfach verfestigt werden sollte; im Gegenteil muß die niedere Stufe der höheren immer mehr angenähert und der Übergang aus der Volksschule in die höheren Bildungsanstalten möglichst leicht gemacht werden.

Zuerst bespricht er die Volksschule, und bezeichnet es als ihre Hauptaufgabe, die in ihr zu erziehende Jugend für ihren Kreis zu verständigen Menschen zu bilden. Von Pestalozzi sagt er — für seine Zeit sehr richtig —, das, was an seiner Methode bleibenden Wert habe, sei noch nicht recht herausgearbeitet; doch hofft er, die Früchte werden nicht ausbleiben, wenn das geschehe, und seine Methode auf ihr eigentliches Prinzip zurückgeführt werde. Vom Volksschullehrer aber meint er, er

müsse „der entwickeltste und gebildetste Mann im Volke sein, aber auch aus dem Volke, weil er rein für dasselbe ist“. Je weniger daher das Volk entwickelt sei, desto weniger brauche es auch der Volkslehrer zu sein; je mehr sich das geistige Leben im Volke steigere, desto mehr werden auch die Forderungen an die Lehrer sich steigern. Darnach bestimmt er dann auch die Aufgabe und Arbeit der Lehrerbildungsanstalten.

Ebenso eingehend handelt er von der Bürgerschule. Sie ist notwendig; denn die alten Sprachen allein und für alle gleichmäßig der allgemein menschlichen und gesellschaftlichen Bildung zu Grunde zu legen, wäre ein dem Leben nicht angemessener Bildungstypus; für die Gewerbe ist Naturerkenntnis wichtiger, und die formale Bildung, die durch ein nur oberflächliches Erlernen der alten Sprachen doch nicht zu erreichen ist, erwartet er hier vom ernstlichen Betrieb der Muttersprache und von der Mathematik; die lateinische Sprache ist dagegen wegzulassen. Unterrichtsgegenstände sind also hier formal Muttersprache und Mathematik, material Geschichte, Geographie und Naturkunde; dazu kommen noch in mäßigem Umfang fremde lebende Sprachen. Dabei bedauert Schleiermacher, daß nicht auch die künftigen Gelehrten, ehe sie zur wissenschaftlichen Bildungsstufe übergehen, den Kursus der höheren Bürgerschule durchmachen können, um sich eine gründliche reale Bildung anzueignen.

Für die dritte Schulgattung, das Gymnasium, auf dem zur Teilnahme an der Leitung der öffentlichen Angelegenheiten erzogen werden soll, ist maßgebend, daß sie ein tieferes geschichtliches Leben und eine tiefere spekulative Bildung voraussetzt und geben soll; daher handelt es sich vor allem um Historie und Philologie. Dabei interessiert uns besonders, was Schleiermacher über das Studium der alten Sprachen sagt. Man hat sich auf die beiden alten klassischen Sprachen beschränkt, weil diese das historische Fundament unserer Bildung sind. Sehr kühl fertigt er dabei die in den Tagen der Romantik und beginnenden Germanistik sehr nahe liegende Erwägung ab, ob denn nicht unsere eigene ältere Sprache uns näher liege als die fremden, und ob also nicht die altdeutsche Sprache ein wesentliches Element unserer Bildung werden solle. Nein; denn in Beziehung auf das gegenwärtige öffentliche Leben ist die alte Literatur unseres Volkes viel weniger von Bedeutung als die römische und die griechische; eine solche Allgemeingültigkeit wie diese wird das Studium des Altdeutschen schwerlich jemals erringen, dieses also immer der eigentlichen Philologie vorbehalten bleiben müssen, — was heute noch wahr ist wie damals. Hinsichtlich der Methode gilt es, „alles Tote und alle Fortschreitung der Art, daß eine Menge materieller Kenntnisse abgesehen von einem eigentlichen Gebrauch mitgeteilt wird, zu vermeiden“. Daher darf man nicht zu früh mit diesem Unterricht beginnen, wenngleich das bloß Mechanische davon in den Jahren vorweggenommen werden mag, wo Spiel und Ernst noch nicht auseinander treten. Was das Ziel betrifft, so könnte der Kanon, daß Rezeptivität und Produktivität in Gleichgewicht stehen müssen, Veranlassung zu der irrigen Meinung geben, daß jeder ebensogut müsse griechisch und lateinisch schreiben können wie verstehen. Allein sobald man sich mit der Literatur eines fremden Volkes zu beschäftigen

beginnt, wird die eigene Produktivität zurückgedrängt. Die Übungen im Schreiben des Griechischen und Lateinischen dürfen deshalb nur solange fortdauern, als das Auffassen der Sprache in ihrer Eigentümlichkeit währt. Und noch weniger ist ein großer Wert auf metrische Übungen zu legen; denn es kann nicht die Absicht sein, lateinische und griechische Dichter auszubilden. Dagegen bringen wir es lange nicht weit genug im Auffassen der Sprache im großen, wenn man z. B. das Ciceronianische und das Attische allein berücksichtigt, — das ist eine Einseitigkeit; oder wenn man umgekehrt „den historischen Gang zu betreten versucht" und meint, die Jugend müsse den ganzen historischen Cyklus der Literatur durchmachen: das ist nicht möglich. Und doch bleibt die Aufgabe, „sich der Sprache in ihrem ganzen Lebenskreise, soweit er vor uns liegt, zu bemächtigen". Daher empfiehlt er eine Auswahl von Schriftstellern und Schriftstücken in einer Chrestomathie, bei der man nur nach Grundsätzen, die in der Natur der Sache liegen, und ohne Liebhaberei verfahren muß. Dabei soll aber in den Schulstunden nur der Typus für die Selbstbeschäftigung gegeben und das Fortlesen dem Privatfleiß überlassen werden, in der Weise, daß mit sich entwickelnder Selbsttätigkeit immer weniger Unterrichtsstunden und immer mehr Arbeitsstunden festgesetzt werden unter geregelter Beaufsichtigung und Leitung. Im Geschichtsunterricht verlangt Schleiermacher die gleiche Berücksichtigung der alten und der neuen Geschichte, wodurch es möglich werde, die Geschichte des Menschengeschlechts in ihrem Verlauf als ein ganzes zusammenzuschauen. Dabei will er aber von einer besonderen Betonung des „vaterländischen" Elements nichts wissen, — das gilt übrigens für alle drei Schulgattungen —: nicht als ob ihm der Patriotismus ein Untergeordnetes gewesen wäre, sondern weil er ganz richtig erkannte, daß hier „der Gemeingeist in Beziehung auf das Leben der Jugend unter sich, abgesehen vom künftigen Staatsleben, also insofern sie auf öffentlichen Anstalten untereinander und mit den Lehrern ein Ganzes bildet, vorzüglich in Betracht komme;" darin sieht er „ein höchst bedeutendes sittliches Moment". Wie recht er damit hat, und wie wenig das begriffen wird, das haben uns die modernen Tam-Tamschläger für vaterländische Geographie und allerneueste Geschichte erst ganz deutlich gezeigt. Und recht hat er gewiß auch, wenn er sagt, die Erfahrung bestätige, daß der Gymnasialunterricht in der Religion nur wenig Gewinn bringe, da, wenn er nicht in das Theologische übergehen, sondern den katechetischen Charakter beibehalten wolle, notwendig etwas Trockenes und Totes, etwas Schwankendes und Unsicheres hineinkomme. „Gerade in solchen Zeiten, wie die unsrige ist, meint er, sollte man in den Schulen nicht den Religionsunterricht hervorheben." Wenn man es doch tue, so sei das in keiner Weise ein Fortschritt, sondern ein Mißverständnis und eine Einseitigkeit und hänge mit einer besonderen Modifikation und einer bestimmten Auffassung des Christentums zusammen, die nicht einmal von allen der Kirche angehörenden Gliedern anerkannt werde. Wie offen aber das Auge dieses Neuhumanisten für die Schäden und Übertreibungen waren, welche der Schule durch den neuen Geist selbst drohten, das zeigt seine Klage, daß „das große Übergewicht der

klassischen Philologie den Gymnasien das Ansehen von Spezialschulen für das gelehrte Schulwesen gebe," daß ihr Typus zu sehr auf Spezialbildung berechnet sei, und die wahre Universalität zurücktrete; auch werde zu viel *in spem futurae oblivionis* gelernt, zu viel Wert auf Gegenstände gelegt, die die formelle Bildung sehr begünstigen, aber ihrem Stoff nach späterhin verschwinden. Und weil er erkannte, daß sich der Forschungsgeist der Natur zugewendet hatte, so klagt er über Hintansetzung der Realfächer und zu große Bevorzugung der philologischen Bildung.

Endlich die dritte Stufe, die von dem Punkt anfängt, wo der einzelne sich mit denen, welche die erziehende Generation repräsentieren, über seine künftige Stellung verständigt hat, wo also bis zu einem gewissen Grade die Selbständigkeit des Zöglings bereits anerkannt ist, und die pädagogische Tätigkeit darum allmählich aufhört. Hieher gehört die Bildung auf der Universität, während die Jugend der Volks- und Bürgerschule in das Familienleben zurückkehrt, und für sie die Vorbereitung auf den Beruf beginnt. Jener, der Bildung auf den Universitäten, hat Schleiermacher eine besondere Schrift gewidmet „gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn". 1808 geschrieben war sie bestimmt, auf die Gestaltung der Berliner Universität, vom Boden des Gegebenen aus vorsichtig reformatorisch vorwärts führend, einzuwirken, was ihr auch Fichtes unhistorischen und radikalen Ideen gegenüber gelungen ist. Von besonderer Bedeutung ist darin die Stellung und Aufgabe, die er der philosophischen Fakultät und der Philosophie insbesondere zuweist, vor dem „undeutschen verderblichen Geiste" derer zu bewahren, die „eine Umbildung und Zerstreuung der Universitäten in Spezialschulen vorschlagen". Dadurch erst wurde die vierte, philosophische Fakultät den drei „oberen" gleichgestellt, ist sie wissenschaftlich geradezu die erste geworden.

Schon das Wenige, was dieser Abriß der Schleiermacherschen Pädagogik aus ihr mitzuteilen vermochte, kann zeigen, welche Fülle von Fragen in ihr besprochen sind, welcher Reichtum an Ideen darin nach allen Seiten hin ausgebreitet ist, und wie die dialektische Methode, das Gegebene zu Grunde zu legen und anstatt dessen, was sein soll, immer erst das ins Auge zu fassen, was da ist, sich als eminent fruchtbar erweist. Nimmt man dazu, daß durch die immer wiederkehrende Anwendung derselben Kategorien die Massen sich doch im ganzen durchsichtig gliedern, so stehe ich in der Tat nicht an, diese Theorie der Pädagogik mit G. Baur als „die tiefsinnigste, gründlichste, umsichtigste und besonnenste" von allen zu bezeichnen. Nicht nur der Lehrer, sondern auch der Staatsmann und Politiker, der Gebildete überhaupt kann aus dieser Darstellung deshalb so viel lernen, weil hier die Fragen gestellt und richtig entwickelt werden, und weil man eben darum die Freiheit des eigenen Denkens behält und dieselben auch anders als Schleiermacher, gerade auf Grund seiner eigenen allseitigen Erwägungen anders zu beantworten das Recht hat.

Bei der unglücklichen Redaktion der Schleiermacherschen Erziehungslehre wäre eine brauchbare Bearbeitung derselben dringend notwendig; wir haben sie noch nicht. Zu nennen sind Paul Diebow, Die Pädagogik Schleiermachers im Lichte seiner und unserer Zeit 1894 und vor allem A. Heubaum über Schleiermacher in Reins Handbuch, Bd. 6; vgl. auch den Artikel über ihn von Dilthey in der Allg. D. Biographie.

15. Auch Herbarts Pädagogik ist wie diejenige Schleiermachers ethisch orientiert; unter den Bildungselementen seiner Lehrjahre steht der Neuhumanismus mit seiner ästhetischen Auffassung des Altertums nicht an letzter Stelle; philosophisch ist er von Kant (einen Kantianer von 1828 hat er sich selbst genannt) und noch mehr von Fichte, in seinen pädagogischen Erfahrungen von Pestalozzi mächtig beeinflußt. Und so müssen wir doch schon hier von ihm reden, wenn auch seine Anschauungen erst in der etwa von 1840 an zu datierenden pädagogischen Gegenwart in weiteren Kreisen der Lehrerwelt Ansehen und Geltung gewonnen und auf dem Gebiet des höheren Unterrichts sogar erst in den letzten zehn oder fünfzehn Jahren die Praxis zu beeinflussen und umzugestalten begonnen haben. Johann Friedrich Herbart (1776—1841) hatte neben den philosophischen von Anfang an sehr starke pädagogische Interessen, so daß man ihn, wenn auch in erheblichem Abstand von Comenius oder Pestalozzi doch unter die führenden Geister, unter die pädagogischen Genies rechnen muß. Im Haus des Herrn von Steiger in Bern hat er seine erzieherischen Erfahrungen gesammelt und sich bei einer Begegnung mit Pestalozzi von dessen Ideen beeinflussen lassen. So konnte er, nachdem er sich zunächst in zwei größeren Abhandlungen enthusiastisch zustimmend über diesen ausgesprochen hatte, schon 1806 in selbständiger Weise das erste seiner beiden pädagogischen Hauptwerke, die „Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet,“ veröffentlichen, dem er 1835 den „Umriß pädagogischer Vorlesungen“ folgen ließ; denn seit dem Beginn seiner akademischen Tätigkeit (1802) bis zum Ende derselben hat er in Göttingen und in Königsberg die Pädagogik in den Kreis seiner Vorlesungen einbezogen, auch wie wir sehen werden, am letzteren Ort die Praxis mit ihr zu verbinden und sie für den Unterricht zu verwerten gesucht. Neben jenen Hauptschriften hat er dann noch in einer Reihe kleinerer Abhandlungen einzelne pädagogische Fragen eingehender behandelt.

Herbarts Hauptabsehen war auf die Pädagogik gerichtet, und so ist es zum mindesten mißverständlich, wenn man sagt, er habe dieselbe von seiner Ethik und Psychologie abhängig gemacht. Vielmehr hat er gerade in ihrem Interesse diese beiden Disziplinen bearbeitet und dann freilich gelehrt, daß das Ziel aller Bildung ein ethisches sei, und die Psychologie den Weg und die Mittel zur Erreichung dieses Zieles und die Hindernisse, die sich ihr entgegenstellen, aufzuzeigen habe. Freilich muß man sich dann sofort auch des metaphysischen Unterbaus seiner Psychologie erinnern: die Seele ist eines der vielen Realen, deren einzige Aufgabe ist, sich in ihrem absoluten Sein gegen mögliche Störungen zu erhalten; die Art, wie sie sich selbst erhält, ist — die Vorstellung. Vorstellungen sind nicht, aber sie werden zu Kräften, deren gegenteiliges Spiel in Hemmung und Förderung oberhalb und unterhalb der Schwelle des Bewußtseins ein rein mechanisches ist und als solches — eine förmliche Mechanik und Statik der Vorstellungen — mathematisch berechnet werden kann. Gefühle und Begierden aber sind nicht etwa Sache besonderer Seelenvermögen, sondern nur bestimmte Zustände gehemmter oder sich emporarbeitender Vorstellungen. Somit ist die Seele nur der Schauplatz, wo sich alle diese

Vorgänge abspielen, das Ich aber ist lediglich Resultat, die Durchkreuzungsstelle von Vorstellungsreihen, nur scheinbar ein Einheitliches und Festes, in Wahrheit ewig wechselnd, ein Produkt der Abstraktion, ein Gebilde des Scheins. Und auch die Apperception ist nichts als ein Akt des Vorstellens, die Aufnahme und Aneignung einer neuen, der zu appercipierenden Vorstellung durch die schon vorhandenen älteren oder appercipierenden Vorstellungsmassen. Endlich muß man im Auge behalten, daß für Herbart die Ethik ein Teil der Ästhetik und als solche von der Metaphysik völlig unabhängig ist. Ihr ästhetischer Charakter aber zeigt sich in der Aufstellung von fünf ethischen Ideen als Musterbildern der sittlichen Beurteilung, der Idee der inneren Freiheit, der Vollkommenheit, des Wohlwollens, des Rechts und der Billigkeit oder Vergeltung. Und nun zu seiner Pädagogik!

Da der Zweck der Erziehung ein ethischer ist, so ist ihre Voraussetzung die Empfänglichkeit und Bildsamkeit des Willens zur Sittlichkeit; daher polemisiert Herbart ebenso gegen den Fatalismus, der jede Einwirkung auf den Willen unmöglich mache, wie gegen den Indeterminismus, den er namentlich in der Form der Kantischen Lehre von einer transcendentalen Freiheit bekämpft, da auch er eine solche Einwirkung ausschließe. Der oberste Zweck aller Erziehung aber ist die Tugend oder Charakterstärke der Sittlichkeit. Sie besteht in der Übereinstimmung des Willens mit jenen Ideen, die als solche gefällt; diese Übereinstimmung, diese Folgsamkeit zu erzielen ist daher Aufgabe der Erziehung. Vor allem gilt es die oberste dieser Ideen, die der inneren Freiheit zur beharrlichen Wirklichkeit zu bringen; darauf eben beruht die Charakterstärke der Sittlichkeit. Doch läßt Herbart neben diesem sittlichen Hauptzweck noch andere untergeordnete Erziehungszwecke gelten, neben jenem einen notwendigen noch mancherlei mögliche Zwecke, die der Zögling künftig als Erwachsener sich selbst setzen wird. Da nun der Erzieher den künftigen Mann beim Knaben vertritt, so muß er diese mancherlei Zwecke seinen Bemühungen jetzt schon setzen, muß ihnen die innere Leichtigkeit im voraus bereiten; und so müssen, weil menschliches Streben vielfach ist, auch die Sorgen der Erziehung vielfach sein. Das ist die Vielseitigkeit des Interesses, die er bald als „ersten Teil des pädagogischen Zwecks“ bald als Grundlage und Vorstufe der Tugend faßt, da diese ohne eine solche Vielseitigkeit nicht gedacht werden kann; denn „Stumpfsinnige können nicht tugendhaft sein“. Übrigens ist diese Vielseitigkeit nicht gleichbedeutend mit Vielgeschäftigkeit; und wenn er sie auch als „gleichschwebende“ bezeichnet, so erreicht er damit dasselbe, was der gewöhnliche, ihm aber wegen seiner Polemik gegen die Lehre von den Seelenvermögen unsympathische Ausdruck „harmonische Ausbildung aller Kräfte“ besagen will. Doch liegt in dem Begriff des Interesses selbst schon eine wertvolle und psychologisch richtige Bereicherung unseres pädagogischen Tuns und unserer Einsicht in dasselbe. Wenn ihm aber die sittliche Erziehung letzter und höchster Zweck ist, so versteht es sich von selbst, daß diesem wie alles so auch der Unterricht untergeordnet wird, und Herbart keinen Unterricht anerkennt, der nicht zugleich sittlich erzieht. Mit seiner Psychologie, die das ganze Seelenleben in

Vorstellungen auflöst, hängt es zusammen, daß aber auch der umgekehrte Satz gilt: keine Erziehung ohne Unterricht; denn auf den Willen kann man nur wirken durch Vorstellungen.

Nun unterscheidet Herbart aber doch in der Darstellung drei Hauptfunktionen der pädagogischen Tätigkeit: Regierung, Unterricht und Zucht. Freilich gehört die Regierung kaum schon zur Erziehung; denn dabei handelt es sich nur um die Handhabung der äußeren Ordnung beim Geschäft des Erziehens; erst Ziller hat sie durch die Bestimmung, daß sie zur Beschaffung der mittelbaren Tugenden diene, in ein näheres Verhältnis dazu gesetzt. Es entwickelt sich nämlich nach Herbart im Kinde zunächst ein wildes Ungestüm, das ein Prinzip der Unordnung ist, die Einrichtungen der Erwachsenen zu verletzen droht und die künftige Person des Kindes selbst in Gefahr bringt. Dieses Ungestüm muß unterworfen und unter einem stets fühlbaren Druck niedergehalten werden. Die Mittel dazu sind: Drohung, in Notfällen Zwang und Strafe; Aufsicht, die im allgemeinen weiß, was den Kindern begegnen könnte, aber ja nicht alles soll verhüten wollen, sondern den Mut hat zuzugeben, daß „Knaben und Jünglinge gewagt werden müssen, um Männer zu werden". Die besten Mittel aber sind Autorität und Liebe; auch die zweckmäßige Beschäftigung der Kinder gehört schon hieher.

Während sich die Regierung lediglich auf die Gegenwart bezieht, sorgen Unterricht und Zucht für die Zukunft des Zöglings. In Wirklichkeit gehören sie zusammen, nur für die Betrachtung sind sie getrennt. Auch der Zweck des Unterrichts ist Tugend; da Stumpfsinnige nicht tugendhaft sein können, so müssen vor allem die Köpfe geweckt, es muß ihnen Interesse eingeflößt werden, und weil die geistige Tätigkeit mannigfaltig ist, muß dieses Interesse vielseitig und, damit keines zu früh und einseitig sich vordränge, gleichschwebend sein. Dieses vielseitige Interesse fordert nun zweierlei: Vertiefung in vielerlei, und um dem gegenüber die Einheit der Persönlichkeit und des Bewußtseins zu retten, Sammlung oder Besinnung. Daraus entnimmt Herbart für den Unterricht die vier formalen Stufen: Klarheit und Association, jene Sache der ruhenden, diese der fortschreitenden Vertiefung, System und Methode, d. h. ruhende und fortschreitende Besinnung. Von diesen Formalstufen ist in der Schule Herbarts viel Aufhebens gemacht worden, während Herbart damit nur beschrieben hat, was in allem Unterricht immer schon geschah und immer wieder geschieht: Klarmachen (zeigen) und Fortschreiten (verknüpfen), Zusammenfassen (lehren) und Anwenden (Herbart selbst nennt dieses letztere bald philosophieren bald „Konsequenz in der Anwendung"). Will man besondere Namen dafür, so scheinen mir die von Rein vorgeschlagenen vor denen Herbarts den Vorzug zu verdienen, wenn er in seiner Theorie der formalen Stufen die fünf Schritte der Vorbereitung, Darbietung, Verknüpfung, Zusammenfassung und Anwendung unterscheidet. Übrigens hat Herbart damit nur den Gang des Unterrichtens im ganzen beschreiben, nicht aber vorschreiben wollen, daß in jeder einzelnen Unterrichtsstunde ein solches Vier- oder Fünffaches der Reihe nach vorzunehmen sei; dadurch würde das „Artikulieren" zu einem unpädagogischen Auseinander-

reißen und Zerhacken, wie es allerdings in der Herbartschen Schule vielfach üblich ist. Wichtiger als die Unterschiede des Merkens und Erwartens, des Forderns und Handelns, das beim Kinde doch nur in Versuchen bestehen kann, ist die Analyse der Aufmerksamkeit, die als Bedingung des Interesses entweder eine willkürliche, oft nur durch Ermahnungen und Drohungen vom Lehrer bewirkte oder aber eine unwillkürliche, durch die Kunst des Unterrichts hervorgerufene und als letztere teils primitiv teils appercipierend ist. Über diesem komplizierten Apparat psychologischer Unterscheidungen haben aber leider viele Herbartianer die Hauptsache aller dieser Ausführungen übersehen, den trefflichen Rat ihres Meisters: sei im Unterricht interessant! unterrichte gut!

Damit nun aber der Unterricht in die vorhandenen Gedanken und Gesinnungen des Zöglings eingreife, müssen ihm alle Pforten geöffnet werden. Zu dem Behuf muß die Sphäre des Interessanten durchwandert, die Gliederung aber nicht aus einer Klassifikation der unendlich vielen Gegenstände, sondern aus der der Gemütszustände gewonnen werden. Da ergibt sich denn der Gegensatz von Erkenntnis und Teilnahme: jene ahmt im Bilde nach, was vorliegt, diese versetzt sich in die Empfindung anderer hinein. Zuerst die Erkenntnis: auf das Viele und Mannigfaltige der Erfahrungsgegenstände bezieht sich das empirische Interesse, das spekulative hat es mit der Gesetzmäßigkeit der Erscheinungen zu tun, und das ästhetische folgt nach jedem vollendeten Vorstellen, laut oder leise, mit Beifall oder Mißfallen nach. Die Teilnahme bezieht sich entweder als sympathetisches Interesse auf die Menschheit überhaupt oder als gesellschaftliches auf die Gesellschaft oder als religiöses auf das Verhältnis beider zum höchsten Wesen. Im Unterricht gilt es, Einseitigkeiten innerhalb dieser Interessen zu verhüten und positiv sie alle zu wecken, indem die Erfahrung, welche Erkenntnis gibt, und der Umgang, der zur Teilnahme führt, durch ihn ergänzt und alle Gegenstände dieser Interessen „in den Schoß der Jugend konzentriert" werden. Diese sechs Interessen werden aber auch auf den Gang des Unterrichts kombinatorisch angewendet. Zu dem Behuf wird zunächst ein bloß darstellender Unterricht ausgeschieden, der versinnlichen soll, was hinreichend ähnlich und verbunden ist mit dem, worauf der Knabe bisher schon gemerkt hat; seine Hilfsmittel sind Abbildungen aller Art, sein einziges Gesetz, so zu beschreiben, daß der Zögling zu sehen glaubt. Die zweite Lehrart ist die analytische, die die Massen, die sich in den Köpfen der Kinder anhäufen und durch den bloß darstellenden Unterricht noch vermehrt werden, zerlegen, die Aufmerksamkeit auf das Kleinste vertiefen und Klarheit und Lauterkeit in alle Vorstellungen bringen muß. Ihm steht der synthetische Unterricht gegenüber, der aus eigenen Steinen baut, die Elemente gibt und ihre Verbindung, wenn auch nicht vollzieht, so doch veranstaltet. Jede der beiden letztgenannten Lehrarten kann in den Dienst von einem der sechs Interessen gestellt werden, daraus ergeben sich zwölferlei verschiedene Aufgaben des Unterrichts, die sich an verschiedenen Gegenständen und Fächern betätigen und erfüllen lassen. Dabei warnt Herbart, sich allzu ängstlich an die Regel zu halten: das Leichtere dem Schwereren und be-

sonders das Erleichternde dem voranzuschicken, was nicht ohne Vorkenntnis mit Sicherheit kann gefaßt werden; denn die Jugend springt und klettert auch gern.

Hatten die formalen Stufen die Absicht, den Unterricht zu einem artikulierten zu machen, so hat ihn der Lehrplan zu konzentrieren. Daher eifert Herbart gegen die Sitte, einzelnen Fächern nur zwei (oft sogar nur eine!) Wochenstunden zuzuweisen, wodurch aller Zusammenhang zerrissen und das Interesse zerstreut werde; dagegen verlangt er als unerläßliche äußere Bedingung, dem nämlichen Studium täglich mindestens eine Lehrstunde zu widmen. Die Abwechslung, deren Notwendigkeit er weit weniger als so manche seiner Schüler verkennt, sucht er vor allem im eigenen Reichtum des Unterrichts; aber dem Wechsel zulieb darf die Arbeit nie „in eine Rhapsodie ohne Ziel auseinanderfallen". Im allgemeinen soll der Unterricht nicht mehr Zeit für sich verlangen, als wieviel mit der Bedingung bestehen kann, daß der Jugend ihre natürliche Munterkeit erhalten bleibe; dies nicht nur im Interesse der Gesundheit und körperlichen Stärke, sondern vor allem deshalb, weil alle Kunst und Mühe, die Aufmerksamkeit wach zu halten, an der Unaufgelegtheit scheitern muß, die aus zu langem Sitzen und zu großer geistiger Anspannung entsteht. Als die eitelsten aller Schulpläne aber bezeichnet er die, welche für ganze Länder und Provinzen bestimmt sind; einen solchen zu entwerfen, unter Berücksichtigung der Wünsche, Vorzüge, Schwächen und Privatverhältnisse im einzelnen Schulkollegium, ist vielmehr Sache eines guten Scholarchen und erfordert Menschenkenntnis und Politik. „Ich gestehe, sagt er, keine reine Freude zu empfinden, wenn Staaten sich der Erziehungsangelegenheiten auf eine Weise annehmen, als ob sie es sich, ihrer Regierung und Wachsamkeit zutrauten, das zu vermögen, was doch allein die Talente, die Treue, der Fleiß, das Genie, die Virtuosität der einzelnen erringen, durch ihre freie Bewegung erschaffen und durch ihr Beispiel verbreiten können, und wobei den Regierungen nur übrig bleibt, die Hindernisse zu entfernen, die Bahnen zu ebnen, Gelegenheiten vorzurüsten und Aufmunterungen zu erteilen — immer noch ein großes und sehr ehrwürdiges Verdienst um die Menschheit." In diesem Zusammenhang spricht er sich auch gegen eine Art von Privatlektüre aus, bei der in der Schule Bericht über das Gelesene gefordert wird; „den wesentlichen Zusammenhang der Studien muß der Lehrplan in sich fassen, ohne sich auf Nebenlektüre zu stützen."

Auf dem Übergang von diesen Bemerkungen über Lehrpläne zu den einzelnen Gegenständen des Unterrichts begegnet uns in der Herbartschen Pädagogik die sogenannte Kulturstufentheorie, wie sie namentlich Ziller in seinem Lehrplansystem entwickelt hat. Nach ihm handelt es sich für jede Unterrichtsstufe um Gewinnung eines „Gesinnungsstoffs" als des konzentrierenden Mittelpunkts; die Auswahl dieser Stoffe muß teils der Entwicklung und Fortbildung des kindlichen Geistes entsprechen, teils und vor allem „den der Entwicklung des einzelnen im großen korrespondierenden Fortschritt in der Entwicklung der Geschichte der Menschheit, soweit sie uns durch klassische, der Jugend zugängliche Darstellungen bekannt ist, in allen seinen für unsere gegenwärtige Kulturstufe nachweisbar be-

deutsamen Hauptperioden repräsentieren"; und neuerdings hat man darin sogar die Anwendung des biogenetischen Grundgesetzes von der Korrespondenz zwischen Ontogenie und Phylogenie auf die Erziehung sehen wollen. Doch gehört dieser kulturhistorische Gesichtspunkt für den Gesinnungsunterricht in diesem Umfang dem Stifter der Schule noch nicht an; höchstens Ansätze dazu sind bei ihm vorhanden, so vor allem in seiner Forderung, daß der Erzieher den Zögling nicht sofort in die komplizierte Welt der Gegenwart einführen, sondern mit der klassischen Darstellung eines idealen Knabenalters beginnen solle. Und hier zeigt sich nun eben die Beeinflussung Herbarts durch die Anschauungen des Neuhumanismus. Er ist ein Verehrer der Griechen, vor allem Homers und seiner Odyssee; ihr, sagt er, verdanke er eine der angenehmsten Erfahrungen seines Lebens und größtenteils seine Liebe zur Erziehung. Deshalb weist er von der verbogenen Bildung unserer Zeit zurück auf die Kindlichkeit der homerischen Welt, in die man unsere jüngeren Brüder zuerst einführen müsse, damit sie hier von vorn anfangen und so dann weiter geradeaus in die Zukunft gehen können mit eigenen Schritten, ohne Stelzen. Daher nun sein Vorschlag, namentlich zur Bildung der Teilnahme mit Homers Odyssee zu beginnen; aber auch der Geschmacksbildung und dem Sprachstudium bereitet man dadurch den Boden, und selbst zur religiösen Demut kann sie anleiten. Freilich besitzt auch die Odyssee keine Wunderkraft, um solche zu beleben, welchen überhaupt Sprachstudien nicht gelingen oder nicht ernst sind; dennoch übertrifft sie jedes andere Werk des Altertums, das man wählen könnte, an bestimmter pädagogischer Wirkung: in ihr haben wir das Mittel, „Menschen auf Menschheit, das Fragment auf das Ganze zurückzuführen." Und auf Gründe solcher Art, meint er, welche geradezu vom Hauptzweck alles Unterrichts hergenommen seien, werden auch die Philologen irgend einmal hören müssen, wenn sie nicht wollen, daß das Griechische auf Schulen in ähnlicher Art beschränkt werde, wie das Hebräische schon jetzt beschränkt ist. Das war eine neue, rein pädagogische Begründung des Neuhumanismus, und man kann heute in der Tat bedauern, daß sie nicht mehr beachtet worden ist; wir sind dadurch der von Herbart prophezeiten Gefährdung des Griechischen erheblich näher gerückt. Jener seiner Forderung stand freilich, wie er selbst wußte, das Hergebrachte, d. h. „das konventionelle Latein-Treiben" entgegen. Und doch taugt das Latein und seine Literatur nicht für das frühe, sondern erst für das mittlere Knabenalter, Virgil kommt nach Homer, Cäsar nach Herodot, Cicero nach Platon. Aus diesen Anschauungen von ihrer sittlichen und ästhetischen Wirkung geht nun aber für den Betrieb der alten Sprachen zweierlei hervor: einmal lehnt Herbart die Berufung auf die durch sie zu gewinnende formale Bildung ab; das sei eine alte, bekannte Ausrede der Philologen, das seien leere Worte, wodurch niemand überzeugt werde, der die weit größeren bildenden Kräfte anderer Beschäftigungen kennt, und der die Welt mit offenen Augen ansieht, worin nicht wenige und nicht unbedeutende Menschen leben, die ihre geistige Existenz keiner lateinischen Schule verdanken; die bloßen Sprachen für sich allein geben dem Knaben gar kein Bild weder von Zeiten noch von Menschen,

sie sind ihm lediglich Aufgaben, womit ihn der Lehrer belästigt. Fürs zweite aber folgt daraus die Wertlosigkeit der Nachahmung, womit die meisten doch nicht zu Ende kommen; „zum Nachahmen des Cicero gehört Ciceros Talent, sonst hat man frostige Künstelei zu fürchten“; darum sollen sich auch die schriftlichen Übungen auf gemeinsames Schreiben in den Lehrstunden und auf lateinische Auszüge aus den interpretierten Autoren beschränken.

Neben die Gruppe der sprachlich-historischen Fächer, in welcher eben der Sprachunterricht im Vordergrund steht und der davon abgesonderte Geschichtsunterricht zurücktritt, stellen sich die naturwissenschaftlich-mathematischen Fächer. Durch diese Vereinigung, glaubt Herbart, werde sich die Einseitigkeit sowohl der Gymnasien als der Realschulen vermeiden lassen. Seiner ausgesprochenen Vorliebe für das Griechentum und für die Odyssee geht dabei das Interesse für Mathematik parallel: in seinem ABC der Anschauung, das er 1802 nach Pestalozzis Ideen entworfen hat, bediente er sich, nur in einer zu weit gehenden, abstrakt rechnerischen Weise der Mathematik, um den Zögling zu einer sicheren Auffassung der räumlichen Welt zu führen, indem die geometrische Phantasie geweckt und damit das arithmetische Denken verbunden werden sollte. Notwendig ist es bei diesem Unterricht vor allem, die Selbsttätigkeit der Schüler durch mathematische Übungen und Beschäftigungen in Anspruch zu nehmen; doch warnt er treffend vor Aufgaben, die nur witzigen Einfällen gleichen und daher nicht die Arbeitszeit der jungen Leute in Anspruch nehmen dürfen.

In diesen beiden Gruppen, denen er noch die philosophische Propädeutik hinzugefügt wissen wollte, war die dreifache Materie des Unterrichts — Sachen, Formen und Zeichen — beschlossen. Es fehlen uns aber noch die Gedanken Herbarts über den dritten Hauptteil seiner Pädagogik, über die Zucht, die nun doch von Regierung und Unterricht in seinem Sinn als einem erziehenden schroffer geschieden wird, als dies konsequenterweise hätte der Fall sein sollen; denn ihr Zweck ist eben der Hauptzweck der ganzen Erziehung: Charakterstärke der Sittlichkeit. Unterschiede im Charakter des Zöglings und im Sittlichen selbst ergeben die Einteilung derselben in eine haltende, bestimmende und regelnde Tätigkeit. Als haltende sorgt die Zucht dafür, daß der Zögling in seinem Wollen sich gleich bleibe: Gedächtnis des Willens nennt das Herbart; sie richtet sich gegen Leichtsinn und ist teils negativ abhaltend teils positiv anhaltend. Als bestimmende muß sie veranlassen, daß der Zögling wähle und richtig wähle. Die regelnde Zucht beginnt im späteren Knabenalter, wenn der Zögling anfängt zu raisonnieren; dabei muß man ihm zu Hilfe kommen und ihm allmählich eine Summe von Regeln und Maximen für sein Handeln geben. Endlich gilt es leidenschaftlichen Aufwallungen gegenüber die Stimmung ruhig, den Geist zu klarer Auffassung bereit zu erhalten. Und nun erst kann die eigentliche moralische Bildung folgen; weil aber diese nie eine vollkommene sein wird, muß zur rechten Zeit erinnert und Verfehltes berichtigt werden. In einem besonderen Abschnitt hat er von diesen Fehlern der Zöglinge gesprochen und für deren Behandlung Anweisungen gegeben.

Dieser pädagogischen Theorie Herbarts ging, wie schon erwähnt, eine pädagogische Praxis zur Seite — zunächst in seinen Anfängen in der Familie des Herrn von Steiger zu Bern, von woher ihm die häusliche, die Hofmeistererziehung immer als die wünschenswerteste erschienen ist, wie auch seine ganze Pädagogik diesen privaten Charakter nicht verleugnen kann. Dann aber hat er sich auch als Professor in Königsberg praktisch zu betätigen gesucht, um so mehr als man von ihm hoffte, er werde dort um die Verbesserung des Schulwesens nach Pestalozzischen Grundsätzen bemüht sein. Er richtete ein pädagogisches Seminar ein, das er zunächst auf ein Institut wirklich beschäftigter Hauslehrer gründen wollte, dann aber mit einem Pädagogium im kleinen, einer Experimentalschule verband; hier sollte den Seminaristen Gelegenheit zu pädagogischen Übungen geboten, verbesserte Lehrmethoden sollten praktisch bewährt und pädagogische Erfahrungen bereitet werden, die zur öffentlichen Bekanntmachung geeignet wären und die Wissenschaft weiter bringen könnten. Natürlich wurde hier auch jener Vorschlag, den erziehenden Unterricht mit der Lektüre der Odyssee zu beginnen, praktisch erprobt; übrigens hatte ihn schon vorher einer seiner Göttinger Schüler Dissen angestellt. Dazu kamen der Lateinunterricht, der nach kurzer Vorbereitung mit der Äneide begann, historische Erzählungen nach dem Muster eines alten Autors, Anschauungsübungen, analytische Gespräche über bekannte Gegenstände und endlich ein energischer mathematischer Unterricht, den Herbart selbst erteilte. Das Ganze litt aber trotz seiner Hingabe an die Sache an allen den Nachteilen, an denen solche Experimentierschulen scheitern müssen, und brachte es demgemäß zu keinem rechten Gedeihen.

Herbarts Verdienste um die Pädagogik sind groß. Er hat sie zuerst zum Rang einer eigentlichen Wissenschaft erhoben, und daher ist es kein Wunder, daß seine Pädagogik von vielen geradezu als die wissenschaftliche Pädagogik selber angesehen wird, und daß sie in den Kreisen der deutschen und neuerdings auch der außerdeutschen Lehrerschaft ein fast gar kanonisches Ansehen besitzt. Es gilt dies in erster Linie von den Volksschullehrern, die in ihren Seminarien noch immer in Herbartschen Anschauungen unterwiesen zu werden pflegen; wir werden aber im nächsten Abschnitt sehen, daß dieselben neuerdings auch auf das höhere Unterrichtswesen Einfluß gewonnen haben. Schon daß er als angesehener Universitätslehrer und bedeutender Philosoph sich so intensiv mit Pädagogik befaßt hat, ist ihrer Stellung und Wertschätzung zugut gekommen. Durch ihn erst ist sie eingebürgert worden in dem Kreis der auf der Universität vertretenen Disziplinen, wenn sie auch um das volle Bürgerrecht auf derselben immer noch zu kämpfen hat. Weiter hat ihr Herbart den festen wissenschaftlichen Halt gegeben an den beiden philosophischen Disziplinen der Ethik und der Psychologie. Und endlich hat er für sie gewisse bestimmte Formen geschaffen, die nur leider wieder in den Händen geistloser Nachfolger allzusehr veräußerlicht, verknöchert und verledert sind; bei ihm waren sie noch flüssig genug, um den reichen Inhalt seiner vielfach richtigen und feinen Beobachtungen aus der Praxis aufnehmen und sich ihm anpassen zu können; und auch das wird man rühmen dürfen,

daß seine Pädagogik in der Tat das ganze Gebiet des Unterrichts- und Erziehungswesens umspannt: darin ist er wie Schleiermacher nicht im Prinzip, aber der Ausführung nach Pestalozzi überlegen.

Allein eine solche ausschließliche Anlehnung der Pädagogik an das Herbartsche System, wie sie für die Volksschule Jahrzehnte lang bestand und einen Augenblick auch die Gymnasialpädagogik bedrohte, hat doch ihre schweren Bedenken. Herbarts Psychologie ruht auf Metaphysik, statt streng empirisch zu sein, und zwar auf einer recht unfruchtbaren und unhaltbaren Metaphysik; und sie krankt an dem intellektualistischen Vorurteil ihrer Zeit, indem sie als einzige Leistungen oder, wie er es nennt, Selbsterhaltungen der Seele die Vorstellungen gelten läßt und Gefühl und Willen zu bloßen Modifikationen von Vorstellungen herabsetzt. Seine Ethik ist individualistisch, daher steht sie den sozialen Aufgaben des Menschenlebens viel zu kühl und gleichgültig gegenüber, um es zu verstehen oder sittlich durchdringen und ordnen zu können; sie bewegt sich in der Tat „in einer abstrakten Höhe, in die die Lebenswärme nicht mehr hinaufdringen kann". Und so ist es doch kein Zufall, daß er, obwohl bei dem Verfassungsbruch des Königs von Hannover (1837) Professor in Göttingen, doch keiner von den Göttinger Sieben gewesen ist, die die Idee des Rechtes höher achteten als ihre Stellung: für solche Gemeinsamkeitswerte hatte er kein Organ. Die Psychologie veraltet, die Ethik als zu dünn uns unter der Hand zerbrechend: — das ist schlimm für seine auf ihnen beiden sich aufbauende Pädagogik. Und wirklich wird sie durch diese Gestaltung der beiden Disziplinen selbst auch widerspruchsvoll und unklar. Nach ihr soll der Mensch erzogen werden zur Charakterstärke der Sittlichkeit; da aber Vorstellungen der einzige Seeleninhalt sind, so kann das nur erreicht werden durch die Bildung der Vorstellungen. Um nun das Mißverhältnis zwischen jenem auf den Willen gerichteten Zweck und diesem nur das Denken bearbeitenden Mittel zu verdecken, hat Herbart die Lehre vom erziehenden Unterricht aufgestellt und dem Unterricht die beiden Mittel der Regierung und der Zucht beigefügt. Nun besteht ja natürlich ein enger Zusammenhang zwischen Erziehen und Unterrichten; nur liegt er nicht in besonderen Gesinnungsstoffen, sondern jedes Unterrichten ist, wenn es nur gut ist, zugleich auch ein Erziehen, und jeder Unterrichtsgegenstand hat seinen besonderen ethischen Wert. Aber in erster Linie wirkt auf den Willen überhaupt nicht das Unterrichten, auch nicht die besonderen Maßregeln der Zucht, von der Herbart ganz willkürlich und unklar die Regierung abgetrennt hat, sondern die Versetzung der Schüler in ein sittliches Milieu, das Leben in der Schulgemeinschaft, die Angehörigkeit zu einem mit sittlichem Geist erfüllten Schulorganismus. Endlich ist auch schon der Zweck der Pädagogik von Herbart zu einseitig bestimmt und zu ausschließlich in das Ethische verlegt: neben die intellektuelle tritt die ethische, die ästhetische und die religiöse Seite der Erziehung, neben Ethik und Psychologie stehen auch hier Logik, Ästhetik und Religionsphilosophie, und schließlich sind es alle Wissenschaften, die der pädagogischen Einzelarbeit zu Grunde liegen und ihr Inhalt geben. Solcher Art sind die kritischen Einwände, die mit wachsender Stärke der Herbartschen Pädagogik zu

Leibe gehen und ihr die Alleinherrschaft auf pädagogischem Gebiete mit Erfolg streitig machen. Und besonders erfreulich und wirksam ist es, daß auch ehemalige Herbartianer selbst, so vor allem E. von Sallwürk, in dieser Weise an ihr Kritik üben.

Aber immerhin ist sie noch heute die am weitesten verbreitete Theorie der Pädagogik. Unter ihren Vertretern kommen neben dem wiederholt genannten Tuiskon Ziller als dem orthodoxen und starr formalistischen Schulhaupt, und neben dem beweglicheren Strümpell und dem am wenigsten auf des Meisters Worte eingeschworenen Stoy als der philosophisch bedeutendste Th. Waitz, als der in den Herbartschen Gedankengängen am feinsinnigsten und unbefangensten sich bewegende O. Willmann und als der im Augenblick rührigste und einflußreichste W. Rein in Betracht.

Mehr seitwärts von Herbart, doch nicht ohne von ihm beeinflußt zu sein, steht Fr. E. Beneke (1798—1854) mit seiner „Erziehungs- und Unterrichtslehre", der diese Disziplin ebenfalls auf Ethik und Psychologie gegründet, ja sie geradezu als angewandte Psychologie bezeichnet hat. Da er aber dabei doch von wesentlich anderen philosophischen Voraussetzungen ausgeht, so kommt er auch in der Pädagogik vielfach zu anderen Resultaten als Herbart. Übrigens enthält das Buch auch eine Fülle von höchst umsichtig geführten Erörterungen über praktisch-pädagogische Streitfragen; und so fehlt es auch ihm in den Kreisen der Volksschullehrer nicht an zahlreichen begeisterten Anhängern.

Die Schriften Herbarts zur Pädagogik in den Gesamtausgaben von Hartenstein 2. Aufl. (Bd. 10, 11. 13) und von Kehrbach (chronologisch); Sonderausgaben von Willmann und von Bartholomäi in Manns Bibliothek Pädag. Klassiker, 5. u. 6. Aufl. von E. v. Sallwürk, mit größerer biographischer Einleitung. Dazu E. v. Sallwürk, Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte 1887. Ders., Herbarts Lehrjahre 1890. Ders., Streifzüge z. Jugendgeschichte J. F. Herbarts 1903. Ders., Handel und Wandel in der pädagogischen Schule Herbarts 1885. K. Kehrbach, Das pädagogische Seminar J. F. Herbarts in Königsberg (Zeitschr. f. Phil. und Pädag. I, 1). P. Natorp, Herbart, Pestalozzi und die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre 1899 und meine Einführung in das Handbuch für Lehrer (1903), dem die obige Kritik teilweise wörtlich entnommen ist. Dies nur einiges aus der überreichen Herbart-Literatur, die Rude in Reins Handbuch Bd. 3, S. 486—600(!) zusammengestellt hat. — Ebenda s. auch die Artikel über T. Ziller von Beyer, über Stoy von Bliedner, und über Beneke von Keferstein.

16. In § 11 haben wir gesehen, wie durch W. von Humboldt der Neuhumanismus in der Schulverwaltung Preußens siegreich geworden ist, und die folgenden Abschnitte haben gezeigt, wie die pädagogische Theorie dieser Zeit zwar auch andere, weitere Ziele verfolgte, wie sie aber doch durchweg neuhumanistisch war, ob sie nun die Bewegung von einem selbständigen Standpunkt aus begünstigte oder direkt von ihr beeinflußt sich mehr oder weniger mit ihr identifizierte. Wir kehren nun zu der Praxis zurück, mit der sich die Theorie natürlich nicht durchweg deckt, und fassen sie zunächst auf dem Gebiet ins Auge, von dem wir hergekommen sind, in Preußen, das ja nun, unter dem Einfluß der großen Reformen auf allen Gebieten, fraglos zum führenden Staat in Deutschland geworden war, wenn es auch politisch noch geraume Zeit zögerte, die Konsequenz zu ziehen.

Die höhere Schule war im Prinzip von der Kirche getrennt und war verstaatlicht; das zeigte sich auch in der Einführung einer besonderen Prüfung für die Kandidaten des höheren Lehramts. In dem preußischen

Beamtenstaat war auch der Lehrer zum Staatsbeamten geworden — schon das Allgemeine Landrecht hatte das ausgesprochen — und partizipierte hinfort an der Beamtenqualität und Beamtendisziplin: die Klagen über schlechte Lehrer verstummen. Aber die Verwaltung Humboldts war viel zu kurz gewesen, um hierin mehr als prinzipiell und einleitend zu wirken; es handelte sich dafür jetzt um Fortführung des Baus, um Weiterwirken in seinem Sinn. Mehr noch als sein Nachfolger Nicolovius vertrat Süvern den Humboldtschen Standpunkt, was sich bei der Gründung der Universität Bonn und bei seinem Antrag auf Erlaß einer allgemeinen Schulordnung deutlich zeigte. In dem interessanten Entwurf zu einer solchen (1813), der übrigens auf Vorarbeiten, unter anderen von Schleiermacher zurückgeht, spiegelt sich die Einwirkung des in den Befreiungskriegen Geleisteten und der in ihnen hoch auflodernden patriotischen Begeisterung deutlich wider, wenn es heißt: „Alles wird der Staat in und mit seinen Bürgern erreichen können, wenn er sorgt, daß sie alle in Einem Geist von Jugend auf für seine großen Zwecke, deren Gegenstand ja ihre eigene Gesamtheit ist, gebildet, dadurch zugleich schon früh innerlich konsolidiert werden.“ Trotz dieser staatlichen Tendenz erklärt es aber Süvern doch für ein törichtes Unternehmen, das Erziehungswesen durch Vorschriften und Formen so binden zu wollen, daß es in überall gleicher Einförmigkeit in den Gang einer Maschine dadurch gebracht würde: dieselben sollen nur das Gemeinschaftliche enthalten und das Besondere in ihnen seine leitende Regel finden. „Jeder ein Glied des Ganzen und doch jeder vollendet in sich, das ist der Grundakkord dieser Vorschriften“, sagt Dilthey. Wie sehr der Verfasser dabei von Pestalozzi beeinflußt war, zeigt der Schluß: „Nicht die toten Kräfte der Natur sind es, worauf der preußische Staat gegründet ist, sondern die lebendigen, unendlicher Erhöhung und Entwicklung fähigen der Menschenwelt.“ Auch handelte es sich in dem Entwurf wirklich um das Ganze, um die Organisation des gesamten Unterrichtswesens; für die Elementarschulen enthielt er sogar eine „besondere Instruktion“. So zeigt sich auch hier die innere Verwandtschaft zwischen den Pestalozzischen und den neuhumanistischen Gedanken. Zum Gesetz ist dieser Süvernsche Entwurf freilich nicht geworden; doch lebten die darin ausgesprochenen Grundsätze in der Verwaltung fort, solange Männer wie er und seit 1818 sein Kollege Johannes Schulze (1786—1869), ein Schüler von Wolf und Schleiermacher, die Träger derselben waren.

Schulze war in das Ministerium berufen, nachdem durch die Kabinettsordre vom 3. November 1817 ein Gedanke Humboldts verwirklicht und das Departement für den Kultus und öffentlichen Unterricht vom Ministerium des Innern losgelöst und selbständig gemacht worden war, wie es „die Würde und Wichtigkeit der geistlichen und der Erziehungs- und Schulsachen“ erfordert; zum Staatsminister aber hatte der König den Freiherrn von Altenstein ernannt. Mit ihm kam ein, freilich in gemessenem Abstand, Humboldt verwandter Geist an die Spitze des preußischen Unterrichtswesens, der von Fichte angeregt, später ein Anhänger Hegels, „den Geist der Sachen auffaßte und sie wissenschaftlich behandelte.“ Und es war ein großes Glück, daß er und seine Räte, vor allem

Schulze die Dinge in so freiem philosophischen Geiste behandelten; denn nun kamen die schlimmen Zeiten der Karlsbader Beschlüsse, und es bedurfte aller Kunst und aller Vorsicht, um die Hochschulen und ihre Professoren, die Gymnasien und ihre Lehrer vor dem Schlimmsten zu bewahren, zumal da der König Friedrich Wilhelm III. kein Verständnis hatte für Bildungsfragen und für das eigentümliche Leben der deutschen Schulen und Universitäten. So legte Altenstein hohen Wert auf das damals spontan von der deutschen Jugend gepflegte und vor allem von dem „Turnvater“ Jahn (1778—1852) in Schwung gebrachte Turnen, weil er auch darin ein Mittel harmonischer Menschenbildung und zugleich eine Förderung für die Wehrhaftigkeit der Nation sah, und Schulze betonte außerdem noch den Wert desselben als eines notwendigen Gegengewichts gegen die geistige Anstrengung. Deshalb wollten sie es — freilich im Gegensatz zu den Anschauungen Jahns — in einen gesetzlichen Zusammenhang mit den übrigen Teilen des öffentlichen Unterrichts und der Volksbildung bringen. Da aber Metternich umgekehrt darin „die eigentliche Vorbereitungsschule zu dem Universitätsunfug“ erblickte, so ließ sich der König einschüchtern: das Turnen wurde unter polizeiliche Aufsicht gestellt, bald ganz verboten, und natürlich vollends das Ministerium mit dem Antrag abgewiesen, es für einen integrierenden Bestandteil der Volksbildung zu erklären. Dagegen gelang es Altenstein und seinen Räten, die Gymnasien als solche und ihre Lehrer vor den kleinlichen Maßregeln einer politischen Demagogenfurcht im großen und ganzen zu schützen, wenn auch im einzelnen manches Unwillkommene sich nicht verhindern ließ. Daß die preußischen Lehranstalten mitten in jener bösen Zeit sich auf der Höhe gehalten haben, das verdankt man diesen Männern.

Aber es galt nun auch positiv gesetzgeberisch das von Humboldt Eingeleitete auszubauen. Zunächst handelte es sich um eine Reform des 1788 eingeführten Abiturientenexamens, zumal da jede Neuordnung desselben zugleich auch eine neue Festsetzung der Ziele des Gymnasialunterrichts bedeutet. Diese Neuordnung von 1812 fällt noch in die Zeit zwischen Humboldt und Altenstein und hat Süvern zum Redaktor. Das Entlassungszeugnis, das seit 1788 noch nicht für alle Besucher der Universitäten obligatorisch gewesen war, wurde jetzt „für alle von den gelehrten Schulen des preußischen Staates zur Universität abgehenden Jünglinge allgemein gemacht“; für diejenigen, welche sich privatim vorbereitet hatten, wurden Prüfungskommissionen aus Professoren und Direktoren am Sitz der Universitäten eingerichtet. Von Fr. A. Wolf, den man darüber gehört hatte, war für dieses Examen auch noch ein doppelter pädagogischer Gesichtspunkt ins Feld geführt worden: 1. sollte es dem Schüler ein Sporn werden, aber, fügt er allzu sanguinisch hinzu, nicht wie seither gewöhnlich nur auf den Tag des Examens hastig fortzulernen, sondern aus inneren wissenschaftlichen Motiven und Liebe zu den Kenntnissen die Vorbildung zur Universität zu betreiben; und 2. könne es auch die Lehrer in Atem erhalten. Man weiß, wie verhängnisvoll gerade diese letztere Anschauung gewirkt hat und bis zum heutigen Tage unter den Händen ungeschickter oder ihrer Macht bewußter Schulräte wirkt. Wichtiger aber war, daß zugleich auch die

Kenntnisse und Leistungen bestimmt wurden, die von den Abiturienten zu fordern seien. Während Philosophie, das Lieblingsfach der aufgeklärten Pädagogik, und die dem Utilitarismus sich empfehlende „Enzyklopädie der Wissenschaften" ausdrücklich abgewiesen wurden, traten die klassischen Sprachen entschieden in den Vordergrund, und die Anforderungen darin wurden in der Weise erhöht, daß für „unbedingt tüchtig" nur erklärt wurde, wer im Lateinischen „den Cicero, Livius, Horaz und Virgil im ganzen mit Leichtigkeit verstehen, den Tacitus aber nach gestatteter Überlegungszeit richtig erklären könne, den eigenen lateinischen Ausdruck ohne grammatische Fehler und grobe Germanismen in seiner Gewalt habe, nicht allein schriftlich, sondern auch über angemessene Gegenstände mündlich"; und ebenso wer im Griechischen „die attische Prosa, wozu auch der leichtere Dialog des Sophokles und Euripides zu rechnen, nebst dem Homer auch ohne vorhergegangene Präparation verstehe, einen nicht kritisch-schwierigen Chor aber, im Lexikalischen unterstützt, zu erklären und eine kurze Übersetzung aus dem Deutschen ohne Verletzung der Grammatik und Akzente abzufassen im stande sei." Um das zu erreichen, sollte das Griechische mindestens in 4 Klassen, d. h. von Quarta bis Prima gelehrt werden. Neben den klassischen Sprachen waren noch Deutsch und Mathematik Prüfungsgegenstände; für die letztere wurde verlangt „die Kenntnis der Rechnungen des gemeinen Lebens nach ihren auf die Proportionslehre gegründeten Prinzipien, des Algorithmus der Buchstaben, der ersten Lehre von den Potenzen und Wurzeln, der Gleichungen des ersten und zweiten Grads, der Logarithmen, der Elementargeometrie, der ebenen Trigonometrie und des Gebrauchs der mathematischen Tafeln." Um dieses Ziel zu erreichen, bedurfte es vor allem tüchtiger Lehrer, die zu beschaffen die nächste Sorge der Unterrichtsverwaltung sein mußte.

Noch eine Folge hatte diese Prüfungsordnung. Vom Griechischen konnte bis dahin dispensiert werden, namentlich in den industriellen Städten am Rhein wurde davon häufig Gebrauch gemacht. Der Neuhumanismus legte aber gerade darauf als auf den Kern und Stern humaner Bildung das größte Gewicht, und so wurden diese Dispensationen untersagt, und alle die, welche nicht beide Sprachen lernen wollten, auf die Bürgerschulen verwiesen. Andererseits veranlaßte die Instruktion für das Griechische bei übereifrigen Lehrern auch Überspannungen derart, daß z. B. Pindar, Aristophanes, Äschylus und spekulative Dialoge Platons gelesen wurden: auch dem traten Reskripte entgegen, die sich dawider aussprachen, „die geistige Ausbildung und Erstarkung der Schüler durch überspannte und dem jedesmaligen Standpunkt ihrer Kraft nicht gehörig angepaßte Forderungen bewirken zu wollen." Da aber die Instruktion von 1812 allerhand Lücken gelassen, namentlich auch der Zudrang Unreifer zu den Universitäten dadurch doch noch nicht genügend abgeschnitten war, so erfolgte im Jahr 1834 ein neues Reglement für die Abiturientenprüfung, dessen Urheber Joh. Schulze war. Hier war nun endlich die Prüfung ausschließlich an die Gymnasien verwiesen, und der Zutritt zum akademischen Studium nur den mit dem Zeugnis der Reife Entlassenen gestattet. Zugleich aber trat eine kleine Verschiebung zu

Ungunsten des Griechischen ein, das 1812 mit gleichen Rechten neben das Lateinische gestellt worden war, es mußte jetzt hinter dieses und das Deutsche zurücktreten. Damit waren sozusagen die Frühlingstage des Neuhumanismus vorüber, der liebste seiner Blütenträume hatte sich nicht erfüllt, auch er mußte erfahren, daß dem Schulstaub etwas von der Wirkung des Meltaus anhaftet. Übrigens hatte ja schon Wolf nach dieser Seite hin weit bescheidenere Anforderungen an die Schule gestellt, als diese im ersten Anlauf befriedigen zu können meinte. Im Deutschen kommt zum Aufsatz die Forderung einiger Bekanntschaft mit den Hauptepochen der vaterländischen Literatur hinzu; im Lateinischen werden die Ansprüche in der Lektüre ermäßigt: Tacitus fällt weg, an seine Stelle tritt Sallust, und auch bei den fünf vorgeschriebenen Schriftstellern werden die schwierigeren Partien ausgeschieden. In den schriftlichen Arbeiten wird neben der Freiheit von grammatischen Fehlern und groben Germanismen nur „einige Gewandtheit im Ausdruck" begehrt. Dagegen fiel das griechische Skriptum weg, man verlangte neben der Formenlehre vom Abiturienten nur Kenntnis der Hauptregeln der Syntax; vor allem aber wurden die Tragiker und speziell die Chorpartien gestrichen, man begnügte sich mit Homer, Herodot, Xenophon und leichteren und kürzeren Dialogen Platons. Doch wurde ausdrücklich erklärt, daß deshalb die Lektüre der Tragiker in der Schule nicht wegfallen, überhaupt die griechische Sprache künftig nicht etwa mit geringerem Eifer und in geringerem Umfang getrieben werden solle. In der Geschichte wies das Reglement speziell auf die römische, griechische und vaterländische hin. Neu aber war neben der ausdrücklichen Nennung der Religion die Aufnahme der philosophischen Propädeutik unter die Prüfungsgegenstände. Zurückzuführen war das vor allem auf den Einfluß Hegels.

Hegel hat zwar keine Pädagogik geschrieben, aber über seine Ansichten von Erziehung und Unterricht so wenig Zweifel gelassen, daß man dieselben als „Fermente für eine wissenschaftliche Pädagogik" in drei Bänden hat zusammenstellen können. Uns interessiert daran vor allem, daß er der neuhumanistischen Doktrin durchaus zugetan war: man kann geradezu sagen, sein Verhältnis zu den Griechen habe ihn selber vor dem Subjektivismus des romantischen Saus und Braus bewahrt und ihn zu dem „klassischen" Philosophen gemacht, der in antikem Sinn die substantielle Welt des Objektiven, vor allem auch des objektiv Sittlichen in Sitte und Staat respektierte und zu begreifen suchte. Seine Rechtsphilosophie, mag man das Wort Hayms spöttisch oder ernsthaft deuten, ist wirklich nichts anderes als das Standbild des antiken Staates, dem er einen modernen, den schwarz-weißen Anstrich gegeben hat: er ist der preußische Staatsrechtslehrer kat' exochen. Von den Griechen aber konnte er sagen, sie seien das „menschlichste" aller Völker, und wie gerecht er auch den Römern wurde, zeigt die Stellung, die er ihrer Religion als der der Zweckmäßigkeit und des Verstandes unmittelbar vor dem Christentum angewiesen hat: die Bedeutung der historischen Kontinuität, welche unserem Jahrhundert aufgegangen ist, hat er uns vor allem erschlossen und die Anwendung dieser Idee auch auf den klassischen Unterricht angebahnt;

er selbst fand freilich noch den Hauptzweck des Lateinischen in der Sprache, sie war ihm als solche schon ein „Bildungsmittel zur Zucht". Neben das philologische Element aber, dessen Einseitigkeit und Tendenz zur reinen Gelehrsamkeit und Wortweisheit er nicht verkannte, stellte er eben darum den Vortrag der Philosophie auf dem Gymnasium: schon als Rektor in Nürnberg ist er dafür eingetreten, daß das Studium der Alten denselben nicht überflüssig machen dürfe. 1823 hat er dann in Berlin, wo man die Zusammengehörigkeit des preußischen Staates und der Hegelschen Philosophie schnell genug begriffen hatte, und wo auch Altenstein und Schulze zu seinen Füßen saßen, sich in einem amtlichen Bericht an das Ministerium des Unterrichts näher darüber ausgesprochen. Das Studium der Alten und der Unterricht in dem „dogmatischen Inhalt unserer Religion" erscheint ihm allerdings genügend als „der substantielle Teil der Vorbereitung für das philosophische Studium auf der Universität"; dagegen muß die formale Bekanntschaft und die Gewohnheit, „mit förmlichen Gedanken umzugehen", schon auf dem Gymnasium erzielt werden. Dazu dienen die Anfangsgründe der Logik und die empirische Psychologie, wogegen er Geschichte der Philosophie und Metaphysik vom Gymnasialunterricht ausdrücklich ausgeschlossen wissen will; doch würde er von dieser letzteren die Beweise für das Dasein Gottes und einzelne bestimmte und richtige Begriffe über die Moral gerne aufgenommen sehen. Von einem derartigen Unterricht verspricht er sich Gewinn für die allgemeine Geistesbildung, der die Gymnasien ausschließlich gewidmet sein sollen, und ein Gegengewicht gegen die bloße „Abrichtung auf den Dienst und auf das Brotstudium". Auf Grund dieser Anschauungen empfahl die Regierung schon 1825 die Aufnahme des philosophischen Unterrichts in den Lehrplan; 1834 aber wurde Philosophie ausdrücklich unter den Prüfungsgegenständen aufgeführt und war damit im Lehrplan obligatorisch.

Bemerkenswert ist, daß dieses Prüfungsreglement, gegen das nur Kamptz, der bekannte „Verfolger der deutschen Ideologen", Einwendungen erhob aus Furcht vor dem freien Geist, der den Jünglingen aus der antiken Welt entgegenwehe, neben seinem nächsten Zweck von Schulze ausdrücklich auch dazu bestimmt wurde, „die Zielleistungen des Gymnasiums seinem Zweck gemäß und zugleich genauer als in der Instruktion von 1812 geschehen war, festzustellen, jedem Lehrgegenstand die ihm im Organismus des Gymnasialunterrichts gebührende Geltung zu verschaffen und in einem enger gezogenen Kreise des positiv zu Lernenden eine gleichmäßig und intensiv gründliche Durchbildung der Schüler herbeizuführen." Kann man es nur billigen, wenn auf diese Weise die notwendige Vereinheitlichung des preußischen Schulwesens angebahnt und erstrebt wurde, so zeigte die Verfügung über Privatlektüre, wie die Verstaatlichung der Schulen doch alsbald auch zu weit führen konnte: wenn hier eine Einrichtung Meinekes in Danzig empfohlen wurde, wonach die Schüler der drei oberen Klassen griechische und lateinische Autoren privatim nach einem festen Plan und unter Aufsicht der Ordinarien lasen, so sehe ich darin eine Gefährdung der Individualität und Selbsttätigkeit der Schüler und begreife, daß gerade die Direktoren der rheinländischen Gymnasien gegen diese

gebotene und kontrollierte Privatlektüre Bedenken hatten. Dagegen erklärte Schulze mit Recht, daß die Hauptsache in der Schule — der Lehrer sei. Deshalb war er nicht nur eifrig bemüht, überall die rechten Männer an den rechten Platz zu stellen, sondern er war auch 1831 durch ein neues Reglement für die Lehrerprüfung auf die Hebung des Lehrerstands von innen heraus bedacht. Dabei war sein Bestreben dahin gerichtet, gründliches philologisches Fachstudium mit allgemeiner wissenschaftlicher Bildung zu verknüpfen. Jeder mußte sich darum in alten Sprachen, Deutsch und Französisch, Mathematik und Naturwissenschaft, Geschichte und Geographie, Philosophie, Pädagogik und Theologie prüfen lassen; doch hatte er nur in einer der verschiedenen Gruppen die Lehrbefähigung nachzuweisen, hinsichtlich der andern war man zufrieden, wenn er sich darin soweit bewandert zeigte, „um ihr Verhältnis zu den übrigen Lehrgegenständen und ihre relative Wichtigkeit richtig würdigen und auf die Gesamtbildung der Schüler wohltätig einwirken zu können." Zugleich sollte damit für die Schulen selbst das Klassensystem ermöglicht und daneben doch eine Ausgleichung mit dem in gewissen Grenzen nicht zu entbehrenden Fachsystem herbeigeführt werden, ein Problem, das seit der Einführung zahlreicher und verschiedenartiger Fächer (des Utraquismus) in den Gymnasialunterricht aufs neue in den Gesichtskreis wie der Pädagogik so auch der Schulverwaltungen getreten war. Übrigens sollte dieses Vielerlei von Examensgegenständen ausdrücklich dem Wahn entgegentreten, „als ob der künftige Lehrer der oberen Klassen im philologischen Fach der allgemein wissenschaftlichen Bildung füglich entbehren könne." Andererseits sorgte Schulze durch Pflege der Philologie an den Universitäten und durch Förderung der philologischen Seminare für eine gründliche fachwissenschaftliche Bildung an der richtigen Stelle. Hervorzuheben aber ist noch, daß er mit all dem dem preußischen Schulwesen nicht einen ihm widerstrebenden Geist einhauchte. Wenn man hört, wie z. B. Bernhardi, der bekannte Romantiker, der 1820 als Direktor des Friedrich-Werderschen Gymnasiums in Berlin starb, die formale Bildung betont und vom Gymnasium fordert, daß es diejenigen Objekte im Unterricht hervortreten lasse, welche durch die echten Fortschritte der Kultur notwendig geworden seien, und sie nach einer aus der Idee der formellen Bildung abgeleiteten Methode dem Geiste einbilde, so sehen wir, wie die preußischen Gymnasiallehrer in Schulze nur den sehen mußten, der ihre eigenen Gedanken zum Ausdruck zu bringen bemüht war. So war es nicht ein bureaukratisches Regieren und Organisieren von oben herab, sondern eine Reform aus dem Geiste der Zeit heraus. Darin vor allem bestand ihr gutes Recht.

Der neuhumanistische Unterrichtsbetrieb war also definitiv fixiert. Angriffen gegenüber, auf die wir besser an dem Anfang des nächsten Abschnitts eingehen werden, hat dann Schulze in einem Zirkularreskript vom 24. Oktober 1837, dem sogenannten „blauen Buch", noch einmal alle unter dem Ministerium Altenstein maßgebenden Gesichtspunkte zusammengefaßt und namentlich hervorgehoben, daß es sich beim Gymnasialunterricht darum handle, „alle geistigen Kräfte zu wecken und zu entwickeln,

zu stärken und der Jugend zu einem gründlichen und gedeihlichen Studium der Wissenschaften die erforderliche Vorbereitung zu geben." Ein Normallehrplan wurde angefügt, um durch ihn „nicht sowohl eine durchgängige Einförmigkeit, als vielmehr nur im wesentlichen der Gymnasial-Einrichtungen die nötige Gleichheit zu erzielen," — das letztere freilich eine dehnbare Bestimmung, die bei dem bekannten Schwergewicht behördlicher Normen dennoch fast mit Notwendigkeit zu der abgewiesenen „Einförmigkeit" führen mußte. Es wurde für die einzelnen Klassen und Fächer folgendes bestimmt:

	VI	V	IV	III	II	I	
Lateinisch	10	10	10	10	10	8	Stunden pro Woche
Griechisch	—	—	6	6	6	6	„ „ „
Deutsch	4	4	2	2	2	2	„ „ „
Französisch	—	—	—	2	2	2	„ „ „
Religionslehre	2	2	2	2	2	2	„ „ „
Mathematik	—	—	3	3	4	4	„ „ „
Rechnen und geometr. Anschauungslehre	4	4	—	—	—	—	„ „ „
Naturbeschreibung	2	2	2	2	1	2 (Physik)	„ „ „
Philosophische Propädeutik	—	—	—	—	—	2	„ „ „
Geschichte und Geographie	3	3	2	3	3	2	„ „ „
Zeichnen[1]	2	2	2	—	—	—	„ „ „
Schönschreiben	3	3	1	—	—	—	„ „ „
Gesang[1]	2	2	2	2	—	—	„ „ „
Hebräisch für Theologen	—	—	—	—	(2)	(2)	„ „ „
Zusammen	32	32	32	32	30 (+ 2)	30 (+ 2)	„ „ „

Zugleich benützte man diese Gelegenheit, das seither politisch verpönte Turnen vom hygienischen Gesichtspunkt aus zwar noch nicht obligatorisch einzuführen, aber doch wenigstens zu gestatten und zu empfehlen.

So war das Gymnasium in Preußen in der Form stabiliert, wie es im wesentlichen in unsere Zeit übergegangen ist: neuhumanistisch, aber nicht ausschließlich humanistisch, andere Fächer hatten sich siegreich Eingang verschafft, also utraquistisch; und auch nicht rein neuhumanistisch: das Lateinische hatte sich in seiner primären Stellung behauptet, dem Griechischen war es nicht gelungen, den ersten, sondern nur einen festen Platz daneben zu erobern, dagegen war es der Abhängigkeit von der Theologie glücklich entronnen und in seinem eigenen Wert, als Träger und Bringer von Schönheit und Freiheit anerkannt. Daß es dem Ministerium Altenstein und seinem Rat Schulze geglückt war, dies alles inmitten einer Zeit der allgemeinen Reaktion und gegen die ausdrücklichen Hemmungsversuche von Finsterlingen politischer und religiöser Observanz durchzusetzen, ist ihr unvergängliches Verdienst. Und wenn auch schon unter ihnen die Schattenseiten der Verstaatlichung nicht ganz unbemerkt bleiben konnten: solange so feine und hochgebildete, so freigesinnte und wohlwollende Männer an der Spitze standen, konnte von einer eigentlichen Gefahr doch keine Rede sein; man möchte wünschen, das preußische Unterrichtswesen würde immer in solchem Geiste verwaltet.

[1]) Die Einführung von Zeichnen und Singen geht auf Süvern und den Einfluß Pestalozzis zurück.

Der Stoff liegt auch hier wieder zubereitet vor in VARRENTRAPPS Joh. Schulze. Dazu DILTHEY, Süvern a. a. O. L. WIESE, Verordnungen und Gesetze f. d. höheren Schulen in Preußen. 2. Aufl. 1875 und ders., Das höhere Schulwesen in Preußen, 1864 ff. L. v. RÖNNE, Das Unterrichtswesen des preußischen Staates (8. Teil seiner Verfassung und Verwaltung des preuß. Staats) 2 Bde. 1855 und endlich PAULSEN a. a. O. Vgl. auch F. G. SCHULTHEISS, Jahn (7. Bd. der „Geisteshelden") 1894. G. THAULOW, Hegels Ansichten über Erziehung u. Unterricht. 3 Teile 1853/54.

17. Unverkennbar war durch diese Umgestaltung der Gymnasien Preußen auch auf dem Gebiete des höheren Unterrichts zum führenden Staat in Deutschland geworden, ähnlich wie es nach Treitschkes Darstellung in derselben Zeit durch die stille Arbeit seiner Beamten im Zollverein seine künftige Führerschaft an der Spitze des geeinten Reiches politisch vorbereitete. Aber zuvorgekommen war ihm im Schulwesen mit einer gründlichen Reform im neuhumanistischen Sinn zunächst doch ein anderer Staat, Bayern, nur daß sich diese hier nicht in demselben Maße haltbar und dauernd erwiesen hat. Durch den Reichsdeputationshauptschluß war Bayern im Jahre 1803 eigentlich erst ein Staat geworden, und glücklicherweise war der Kurfürst (seit 1806 König) Max Joseph der Mann, um der bestehenden Mißwirtschaft auf allen Gebieten mit Energie entgegenzutreten und das neue Staatswesen auch mit neuem Geiste zu erfüllen. Dabei fand er an seinem Minister Montgelas (1759—1838) einen eifrigen Mitarbeiter, der sich des Volksschulwesens durch die endliche Einführung des Schulzwangs, Erlaß eines Lehrplanes, Sorge für Lehrerbildung und Einsetzung von Schulbehörden, dann aber ebenso auch des ganz im Argen liegenden höheren Unterrichts kräftig annahm. Zunächst handelte es sich um Rekonstruktion der neugewonnenen Universität Würzburg. Aus Jena, das bis dahin der Hochsitz der Kantisch-Fichteschen Philosophie und zugleich auch mit Weimar der klassischen Poesie und daneben das erste Hauptquartier der neuen Schule der Romantiker gewesen, nun aber, zuerst durch Fichtes Atheismusstreit und Entlassung, dann durch die Krisis der romantischen Schule von seiner Höhe herabgesunken war, wurde neben Schelling namentlich auch Niethammer (1766—1848) dorthin berufen, ein Schwabe wie Schelling, ein Anhänger von Kant und Fichte, ein Freund von Hegel und Neuhumanist wie dieser, Philosoph und Theologe zugleich. Allein die Blütentage von Würzburg dauerten nur kurz, und überdies — es galt vor allem die Mittelschulen gründlich umzugestalten, und dazu wurde Niethammer ausersehen und 1808 als Centralschulrat nach München gezogen. Sofort arbeitete er das Normativ von 1808 aus, das vom Standpunkt des Neuhumanismus aus als „vortrefflich" bezeichnet werden konnte. Das Eigenartige daran, das wohl weniger auf spezielle Erfahrungen aus seiner schwäbischen Heimat (der hohen Karlsschule) als auf die eigene Neigung und den bestimmenden Einfluß Hegels zurückzuführen sein dürfte, war die Verbindung der Philosophie mit dem Neuhumanismus. Als Zweck des über einen vierjährigen Elementarkursus sich aufbauenden „Gymnasialinstituts" wird angegeben, daß es sich darum handle, die dafür geschickten Köpfe „vorzugsweise mit dem gelehrten Sprachstudium und der Einleitung in das spekulative Studium der Ideen" zu beschäftigen. So wurde denn in den vier obersten, den eigentlichen Gymnasialklassen neben reichlichen, zwischen Latein und Griechisch gleichmäßig verteilten Sprachstunden ein

philosophischer Kursus eingerichtet, der „die Schüler zum spekulativen Denken anleiten und sie durch stufenweise Übung bis zu dem Punkte führen sollte, auf dem sie für das systematische Studium der Philosophie reif sein“ würden. Derselbe schloß sich in der ersten Klasse an den Religionsunterricht als Rechts- und Pflichtenkenntnis an, wurde aber dann in Klasse II als logikalische Übungen, in Klasse III als Einleitung in die Philosophie und in Klasse IV als Einleitung in die Kenntnis des allgemeinen Zusammenhangs der Wissenschaften selbständig gestellt. Deutlicher als in dieser Norm erkennt man den Zusammenhang mit Hegelschen Gedanken in einer zweiten etwas einfacheren Form dieses Kursus, wornach in Klasse II die Gottesbeweise und in Klasse IV philosophische Enzyklopädie vorgetragen werden sollten. Wie ernst es Niethammer gerade mit dieser Seite seiner Reform nahm, sieht man am besten daraus, daß er in Hegel, den er 1806 in Bamberg als Redakteur untergebracht hatte, einen Philosophen von Fach als Rektor für das Gymnasium in Nürnberg gewann (1808). Wie dieser philosophische Propädeutik vorgetragen hat, zeigt uns der 18. Band von Hegels gesammelten Werken und das Schreiben an Niethammer vom 23. Oktober 1812 über „den Vortrag der Philosophie auf Gymnasien“ (Werke Bd. 19, S. 347 ff.). Hegel erteilte diesen Unterricht in drei Stufen: in der Unterklasse Rechts-, Pflichten- und Religionslehre, in der Mittelklasse mit zweijährigem Kursus Phänomenologie des Geistes und Logik; in der Oberklasse Begriffslehre und philosophische Enzyklopädie. Eine solche Verteilung fand er „sehr zweckmäßig“ und sah in diesem ganzen Unterricht das Gegengewicht gegen eine allzu gelehrt werdende Philologie, in der „jetzt die wortkritische und metrische Gelehrsamkeit an der Tagesordnung ist“, während von der ästhetischen Salbaderei von *pulcre! quam venuste!*“ noch bedeutende Nachklänge zu hören seien. Damit zeichnet er zwei Richtungen in der neuhumanistischen Philologie, die ästhetische Wolfs, die bei den *dii minorum gentium* leicht in solche „Salbaderei“ ausarten konnte, und die immer gelehrter werdende Hermanns in Leipzig, die bei geistlosen Nachtretern natürlich recht haarspalterisch und unfruchtbar werden mußte. Wenn er aber von dem Vortrag der Philosophie auf Gymnasien sagt, die abstrakte Form müsse die Hauptsache sein, damit „der Jugend das Sehen und Hören vergehe, und sie vom konkreten Vorstellen abgezogen, in die innere Nacht der Seele zurückgezogen werde, auf diesem Boden sehen, Bestimmungen festhalten und unterscheiden lerne“, so werden wir darin heute ein besonders Fruchtbares doch nur in sehr bedingter Weise anerkennen mögen.

Die Träger dieses neuen Geistes in Bayern waren Norddeutsche (d. h. von Jena Herkommende und Protestanten); daher rief derselbe den bajuvarischen Partikularismus und Katholizismus gegen sich in Waffen; und da es zur Durchführung der Reform überdies an Geld und geeigneten Lehrern fehlte, so mußte der Lehrplan schon 1816 erheblich reduziert werden. Wiederholte Anläufe führten zu keinem definitiven Resultat, bis unter König Ludwig I. Friedr. Wilh. Thiersch (1784—1860) mit der Ausarbeitung eines neuen Schulplans beauftragt wurde. Er erkannte, daß bisher in Bayern der Unterbau zu schwach gewesen war und organisierte

daher diesen nach Art der württembergischen Lateinschulen in einem sechsjährigen Kursus, in dem sichere grammatische Kenntnisse der beiden alten Sprachen erworben werden sollten. Die vier oberen Klassen entlastete er von dem philosophischen Unterricht, den er an die klassische Lektüre anschloß; nach ihr erhielten die Klassen ihre Namen: poetische, historische, rhetorische und philosophische Klasse, in der letzten wurden neben Plato und Cicero auch Aristoteles und Plutarch gelesen, übrigens doch — nur hier — noch vier Stunden besonders für Logik und Dialektik angesetzt. Endlich war er auch um die Ausbildung der Lehrer besorgt, für die er schon 1812 ein philologisches Institut (Seminar) in München eingerichtet hatte, das dann bei der Gründung der Münchner Universität an diese sich anschloß; auch die Bestimmungen über die Prüfung der Gymnasiallehrer verfolgten denselben Zweck. So war durch Thiersch Ordnung geschafft und zugleich eine Schule hergestellt, die den Neuhumanismus ganz rein zum Ausdruck brachte, namentlich auch darin, daß den Realien, abgesehen von der Mathematik, keine Konzessionen gemacht wurden: der Typus humanistischer Lehranstalten war hier, teilweise im Zusammenhang mit den philhellenischen Bestrebungen, in deren Mittelpunkt Bayern stand, reiner durchgeführt als in Preußen. Wie es darüber zwischen Thiersch und Schulze zu Streitigkeiten kam, werden wir im nächsten Abschnitt sehen.

Von Thiersch ist auch der Gedanke an die Abhaltung jährlicher Philologenversammlungen ausgegangen und auf seine Anregung hin bei passendster Gelegenheit, der Jubelfeier der Göttinger Universität im Jahr 1837, verwirklicht worden; dort war ja der Same des Neuhumanismus zuerst ausgestreut worden, dort hatte sich Wolf als erster *Studiosus philologiae* immatrikulieren lassen, von dort sollten nun auch diese Versammlungen ihren Ausgangspunkt nehmen, welche zu Schutz und Trutz der Pflege der klassischen Studien bestimmt waren und durch ihre Verbindung von Universitätsprofessoren und Gymnasiallehrern („Philologen und Schulmännern") die Fühlung zwischen gelehrter Tätigkeit und ihrer pädagogischen Verwertung aufrecht erhalten haben. Für das Matterwerden der neuhumanistischen Begeisterung war es dann doch recht bezeichnend, daß diese Philologenversammlungen im drängendsten Augenblick (1891) aus jährlichen in zweijährige verwandelt wurden.

Noch ist zu erwähnen, daß sich als Gymnasialpädagogen — ich möchte vom heutigen Standpunkt aus hinzufügen: von altem Schrot und Korn — zwei Bayern hervortaten, Döderlein (1791—1863, ein Stiefsohn Niethammers) und Nägelsbach (1806—1859), denen als dritter der Württemberger K. L. Roth (1790—1868) anzureihen ist, der übrigens auch längere Zeit Bayern angehört und das dortige Gymnasialwesen zwischen den Jahren 1821 und 1843 gründlich kennen gelernt hatte. Schon die Sitte, Bücher mit dem Titel „Gymnasialpädagogik" zu schreiben oder darüber Universitätsvorlesungen zu halten, ist für diese Männer charakteristisch. Sie weist zugleich auf ein Unerfreuliches hin, auf die überhandnehmende Trennung der höheren Schulen von der Volksschule, auf das Preisgeben des noch von Süvern anerkannten Gedankens von der Zusammengehörigkeit aller Unterrichtsanstalten in einem einheitlichen Organismus. Auch der

Inhalt dieser Schriften zeigt, daß ihre Verfasser die Fühlung mit den großen Gedanken der Pädagogik, wie sie eben noch von Pestalozzi, Fichte, Schleiermacher und in anderer Weise auch von Herbart ausgesprochen worden waren, verloren hatten.

Spröder verhielt sich dem Neuhumanismus gegenüber Sachsen. Zwar war auch Gottfried Hermann (1772—1848), der von Leipzig aus lange Zeit das sächsische Schulwesen beherrschte, ein neuhumanistischer Philologe, aber wie sein Streit mit Böckh und Otfried Müller (in Göttingen) zeigt, stand ihm die sprachliche Seite der Altertumswissenschaft doch so sehr im Vordergrund, daß ihm Vernachlässigung des realen Teiles derselben und einseitige „Notengelehrsamkeit" vorgeworfen werden konnte: Grammatik und Metrik waren seine hauptsächlichsten Arbeitsgebiete. Dabei fehlte es ihm aber nicht an warmer Begeisterung für die Alten, und die von ihm begründete „griechische Gesellschaft" in Leipzig zeigt auch ihn unter den Verehrern und Vorkämpfern des Griechentums; nur bewahrte er dabei seinen an Kant gebildeten und in der Auslegung der alten Schriftsteller bewährten Kritizismus und allem neuhumanistischen Überschwang gegenüber eine gewisse rationalistische Verstandeskühle und Nüchternheit. Jene sprachliche Schulung, die er auf der Universität übte, und die sich namentlich auch in einer an den Althumanismus erinnernden Macht und Herrschaft über das lateinische Wort dokumentierte, ging dann auch auf seine Schüler über und erzeugte vor allem auf den sächsischen Fürstenschulen jenes virtuose Können, das sich bis zur Anfertigung griechischer Gedichte verstieg. So war der Unterricht in den alten Sprachen, um den sich hier alles drehte, wesentlich Vorbereitung und Stoff zu eigener Produktivität; was der Schüler lernte, das konnte er auch sofort praktisch verwerten — für sein Schülerleben, für seine Welt! Eine dieser Schulen, Schulpforta wurde freilich 1815 von Sachsen getrennt und Preußen einverleibt; Schulze kam im Herbst 1819 selbst, um sie in preußischem Sinn umzugestalten, und dabei trat der Gegensatz zwischen dieser preußischen und der altsächsischen Auffassung des Humanismus deutlich zu Tag; Hermann bezeichnete jene als den Weg „zu allwissender Unwissenheit und alltauglicher Untauglichkeit", die alten Portenser Thiersch und Döderlein waren unzufrieden, und der Rektor Ilgen lobte das Neue nur ironisch; namentlich empfand man das bis dahin unbekannte Abiturientenexamen in Schulpforta als schwere Last. Wie mächtig aber die Tradition im Schulwesen wirkt, das zeigen gerade diese Fürstenschulen, die in Preußen und noch viel mehr in Sachsen trotz aller Verordnungen und Lehrpläne am alten Betrieb im wesentlichen festzuhalten suchten. Allein allmählich entwickelten sich eben doch auch in Sachsen die Dinge in der von Preußen eingeschlagenen Richtung: 1829 kam die Einführung der Abiturientenprüfung auch hier, 1831 wurde durch Errichtung eines Ministeriums für Kultus und Unterricht die Gelehrtenschule den Händen der Kirche entwunden, seit 1843 wurde auch von den Lehrern, die bis dahin vielfach Theologen gewesen waren, welche nur nebenher philologische Studien getrieben hatten, eine Prüfung verlangt, und 1846 erfolgte endlich die Modernisierung des sächsischen Schulwesens im ganzen durch ein Regulativ, das nun eben aus-

sah, wie die meisten andern auch. Als Zweck war eine allseitige humanistische, insbesondere altklassische Bildung, die sich zugleich in christlicher und nationaler Richtung zu bewegen habe, an die Spitze gestellt.

Etwas rascher und weit entschiedener folgte Hannover den Spuren Preußens. Hier leitete Kohlrausch (1780—1865), der unter Schulze im Münsterschen als Schulrat tätig gewesen war und dann nach Hannover berufen wurde, den Verstaatlichungsprozeß durch Einrichtung der nötigen Prüfungen für Schüler und Lehrer ein; doch schien ihm das genug, von einem allgemeinen Lehrplan für das ganze Land wollte er nichts wissen, um die einzelnen Anstalten nicht zu sehr zu beschränken; als Schüler Herbarts fand er das unstatthaft. Übrigens war hier die Einführung des Abiturientenexamens (1829), ähnlich wie in Braunschweig (1823), eine aristokratische Maßregel, zu dem Zweck, „Jünglinge aus solchen Ständen, denen es zu einer für den Beruf eines Gelehrten notwendigen Ausbildung der Sitte und Kenntnisse ihrer Kinder an Gelegenheit und Mitteln fehle, von den akademischen Studien und der höheren Beamtenlaufbahn möglichst fern zu halten.“ Daher war in Braunschweig zunächst auch nur die Aussicht auf einen Göttinger Freitisch damit verknüpft; die Hebung der Gymnasien, die sich als wertvolle Frucht später von selbst einstellte, war hier kein irgendwie ausschlaggebendes Motiv. Wie wenig Wert man auf die Sache legte, geht auch daraus hervor, daß lange Zeit keine besondere Instruktion dafür erlassen wurde, so daß in dem kleinen Braunschweig nach sieben verschiedenen Reglements und überdies die aus Hannover kommenden Schüler daselbst noch nach der hannoveranischen Instruktion von 1829 geprüft wurden. Das blieb so bis 1861.

Während in Baden die Dinge einen ähnlichen Verlauf nahmen wie in den an Preußens Muster sich anschließenden norddeutschen Staaten, zeigte sich dagegen Württemberg mehr noch als Sachsen konservativ. Aus welchen verkommenen und geradezu vorsintflutlichen Zuständen die Universität Tübingen herausgehoben werden mußte, mag man in den Lebenserinnerungen von R. von Mohl nachlesen. Hier handelt es sich um die höheren Schulen des kleinen Landes. Nicht als ob nicht auch da der neuhumanistische Geist seinen Einzug gehalten hätte; aber an dem althumanistischen Betrieb hielt man doch im wesentlichen fest. Bei aller Hochschätzung des Griechischen blieb das Lateinische im Vordergrund, vom Griechischen wurde selbst an den Gymnasien bis in die 60er Jahre herein dispensiert, in den Lateinschulen bildeten die „Griechen“ die Ausnahme, sie waren auf Privatstunden angewiesen, die sie besonders zu bezahlen hatten. Im Lateinischen aber fiel nach wie vor aller Nachdruck auf die Komposition, auf die Kunst, deutsch gedachte Stücke in virtuoser Weise ins Lateinische übertragen zu können; auch das Versemachen wurde eifrig geübt. Das Muster hiefür gab der Drill auf das theologische Landexamen im 14. Jahr und die Fortsetzung dieser Leistungen in den niederen Seminarien; und weil so vor allem die künftigen Theologen in diesem Können unterrichtet wurden, blieb auch das Lehramt in der ganzen ersten Hälfte des Jahrhunderts in den Händen der Theologen: F. Chr. Baur war erst ein trefflicher Seminarprofessor,

der griechische und römische Prosaiker interpretierte und alte Geschichte vortrug, ehe er der große Theologe und das Haupt der Tübinger Schule wurde; eine von der Theologie abgesonderte Philologie gab es darum eigentlich in Württemberg nicht. Der Versuch Klumpps, den Humanismus durch den Realismus zu ergänzen (im Sinne des Utraquismus), scheiterte. Andererseits tritt uns aber eben hier der Wert eines traditionell festgefügten Schulorganismus entgegen: ein Netz kleiner lateinischer Schulen überzog das ganze Land und erregte das Staunen und den Neid eines Besuchers wie Thiersch, der es als ein „Kleinod unter allen Schätzen auf dem Gebiet der gelehrten Schulen in Deutschland" pries. Auch schadete auf dieser Stufe, wo das pädagogische Können und die Routine nötiger war als philologisches Wissen, das Institut der aus den Stifts-Famuli hervorgegangenen, nicht akademisch gebildeten Präzeptoren weniger als an den oberen Klassen die theologischen Professoren an der Stelle von Philologen; denn gerade sie hielten, wenn sie nicht so geistvoll wie Baur oder so geschmackvoll wie dessen Kollege Kern waren, eben einfach an der alten rein sprachlichen Schulung fest und konnten daher auch den Schülern der obersten Klassen nichts von dem Geist des klassischen Altertums mitteilen, zu dem doch nur gründliches Sprachstudium den Schlüssel zu geben vermag. Auf dieses selbst aber sah, vollends in den 30er Jahren, der „Stiftler" um so mehr herab, weil die Hegelsche Philosophie sein ganzes Interesse absorbierte; daher wurden auch in Tübingen die für das philologische und philosophische Studium bestimmten ersten 3 oder 4 Semester immer ausschließlicher in den Dienst dieses letzteren gestellt, so daß auch jenes virtuose Komponierenkönnen allmählich abnahm, und seit der Mitte des Jahrhunderts Abhilfe dringend notwendig war. Erst als das Stift Studierenden der Philologie und Mathematik geöffnet wurde, wurde es darin anders und besser.

Im übrigen aber ist es nicht Sache einer allgemeinen Geschichte der Pädagogik, den Gang der Dinge in den einzelnen deutschen Staaten darzustellen; das muß der Spezial-Schulgeschichte dieser Länder überlassen bleiben.

Paulsen a. a. O. Artikel „Niethammer" in d. Allg. D. Biographie und in Schmids Enzyklopädie; vgl. hier auch den Artikel „Bayern". K. Rosenkranz, G. Fr. W. Hegels Leben 1844 und Kuno Fischer im 8. Bd. seiner Gesch. d. neuern Philos. 1901. Fr. Thiersch, Geschichte des bayerischen Schulplans von 1829 und seine Revision im Jahre 1830. Artikel „Sachsen" bei Schmid. W. S. Teuffel, Eröffnungsrede der 31. Philologenversammlung zu Tübingen 1876. Artikel „Döderlein", „Roth", „Nägelsbach", „Kohlrausch" in d. Allg. D. Biographie. Bursian a. a. O. Koldewey a. a. O. Lebenserinnerungen von Robert v. Mohl 1902. Strauss, Christ. Märklin (Ges. Werke Bd. X).

18. Der Neuhumanismus beherrschte in dem letzten Jahrzehnt des 18. und in dem ersten des 19. Jahrhunderts die Literatur und ein gutes Stück des geistigen Lebens der Zeit und zog von da aus so siegreich und unaufhaltsam in die Schulen ein, daß vor dieser gewaltigen Bewegung der Philanthropinismus und sein Dringen auf die realistische Seite im Unterricht spurlos hinweggefegt zu sein schien. Aber es war nur Schein. Hört man freilich die Urteile so mancher Philologen und Neuhumanisten und liest man vor allem das 1808 erschienene Buch von Niethammer „Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des

Erziehungs-Unterrichts unserer Zeit", so sieht es so aus, als ob der erstere unter der Mißachtung der Gebildeten habe zusammenbrechen müssen; und wer noch heute Trapp, den Durchschnittsphilanthropinisten, mit Wolf, dem genialen Schöpfer der Altertumswissenschaft zusammenstellt und kontrastiert, urteilt nicht anders. Die Aufklärungszeit hatte die beiden Prinzipien des Realismus und des Neuhumanismus noch für durchaus vereinbar gehalten, die Philologen Resewitz und Gedike hatten sich freundlich über Bürgerschulen ausgesprochen. Jetzt dagegen in dem ersten Schwung einer ideologischen Griechenbegeisterung konnte es Niethammer wagen, in seiner von Phrasen und Übertreibungen strotzenden Schrift den Philanthropinismus als „Animalismus" zu brandmarken, ihm zwar das Recht einer Reaktion gegen gewisse Einseitigkeiten des älteren Humanismus zuzubilligen, aber ihn selbst einer weit schlimmeren Einseitigkeit, des Hasses gegen alles rein Geistige und Ideale, einer wahren Entgeistung der Nation anzuklagen. Und doch lag im Prinzip und Wesen des Neuhumanismus selbst ein reales Moment: Humanität heißt Bildung des ganzen Menschen, und dazu gehört — Niethammer selbst mußte das anerkennen — neben der „vernünftigen" auch die „tierische" Seite, oder um von diesen schiefen Kategorien abzusehen, neben die formale Ausbildung muß auch die materielle, d. h. die Erwerbung einer bestimmten Summe von realen Kenntnissen treten. Aus diesem Grunde finden wir daher auch in den neuhumanistischen Gymnasien Preußens neben den alten Sprachen und der Mathematik andere Unterrichtsfächer in den Lehrplan aufgenommen, die diesen zweiten, allerdings als untergeordnet angesehenen Zweck zu erfüllen bestimmt waren. So hatte sich der Realismus in den humanistischen Schulen selbst einen Platz erobert.

Allein es stellte sich doch mehr und mehr heraus, daß das für viele Stände und Berufsarten nicht genügte. Die Gymnasien, die Menschenbildungsstätten sein sollten, nahmen rasch genug wieder einen vorwiegend gelehrten Charakter an, sie wurden Vorbereitungsanstalten für die Universitäten, durch die Einführung des Abiturientenexamens verengte und spitzte sich ihr Zweck immer ausschließlicher darauf zu. Nun bestanden aber ja bereits Schulen, die jenen anderen Bedürfnissen des sogenannten Mittel- oder höheren Bürgerstandes dienen sollten, die Realschulen, in der Gestalt wie sie aus dem Pietismus und seinen mit der Aufklärung verwandten praktischen Gedanken hervorgegangen waren. Freilich hatten sie es bis jetzt zu keinem rechten Gedeihen gebracht. Daran war der Mangel einer festen Form schuld. Heckers Realschule in Berlin war ein Büschel von Fachschulen, und im Prinzip der Erwerbung gemeinnütziger Kenntnisse war zunächst eine Einheit nicht gegeben. So war es geschehen, daß es auch dem Philanthropinismus trotz alles Bemühens und trotz aller großen Worte nicht gelungen war, etwas aus diesen Anstalten zu machen und solche in größerer Anzahl ins Leben zu rufen. Erst mußte der allgemeine Aufschwung der Industrie kommen, wie er hervorgerufen war durch die Fortschritte der naturwissenschaftlichen Forschung und durch große Erfindungen auf allen Gebieten der Gewerbtätigkeit, von der Spinn- und Webemaschine bis herab zur Dampfmaschine und ihrer immer all-

gemeineren Anwendung, und wie er überdies begünstigt wurde durch die Entfesselung der Volkskraft, zuerst in der französischen Revolution, wo der dritte Stand der Bourgeois der Sieger war, dann in den sich anschließenden Napoleonischen und Befreiungskriegen, wo die Kontinentalsperre die mitteleuropäischen Länder von der Alleinherrschaft der englischen Industrie befreite, und namentlich das deutsche Volk sich überhaupt zum erstenmal wieder seiner Kraft bewußt wurde. Auch die Notwendigkeit, sich mit den französischen Soldaten und Beamten in ihrer Sprache zu verständigen, darf nicht vergessen werden; namentlich in dem unter französischer Herrschaft stehenden Königreich Westfalen sind solche französische Einflüsse auf das Realschulwesen in Deutschland unverkennbar. So schloß man sich denn auch bei uns dem durch alle zivilisierten Länder Europas erschallenden Ruf nach eigenen, für die Vorbildung des sich immer eifriger regenden Bürger- und Gewerbestandes bestimmten Anstalten an. Zwar waren sie schon da, Realschulen und höhere Bürgerschulen, aber doch nur vereinzelt, daher galt es nun sie zu vermehren; und sie waren noch ohne feste Form, daher galt es nun ihnen eine solche zu schaffen.

Zuerst geschah das von staatlicher Seite in Bayern, wo schon der Wismayrsche Schulplan von 1804 neben die Gelehrtenschulen Mittelschulen gestellt hatte. Aber erst Niethammer hat im Regulativ von 1808 die Sache in feste Formen gefaßt und dem Progymnasium die Realschule, dem Gymnasium das Realinstitut beigegeben — ein Beweis, daß er in seiner oben genannten Schrift doch nicht sowohl den Realismus selbst, als vielmehr nur die spezifische Erscheinung desselben im Philanthropinismus hatte treffen wollen und überhaupt nicht so ganz ohne Verständnis für die Forderungen der lebendigen Gegenwart war, wie es dort scheinen könnte. Denn der Zweck dieser Anstalten sollte eben der sein, die „Gegenwart aufzufassen und die Geisteskräfte durch naturwissenschaftliche und mathematische Studien zu üben.“ Ein siebenjähriger Kursus war dafür vorgesehen, drei Jahre für die Realschule, vier, resp. sieben für das Realinstitut. In jener sollten neben den Elementarfächern Französisch, Geschichte, Kosmographie, Naturgeschichte und Zeichnen getrieben werden; für dieses waren als Lehrgegenstände bestimmt: Religion, Deutsch, Französisch, Italienisch, Geographie, Geschichte, Mathematik, Naturbeschreibung, Chemie, Physik, Astronomie, Zeichnen und Logik nebst Psychologie. Die Aufnahme dieser philosophischen Fächer entsprach den uns schon bekannten Anschauungen Niethammers und Hegels und zeigt, daß damit auch die Realschulen in den Dienst allgemeiner und humaner Bildung eingestellt werden sollten. Übrigens blieb das Ganze wesentlich auf dem Papier: nur in Nürnberg trat ein solches Realinstitut wirklich ins Leben und kam zu etlichem Gedeihen; aber auch hier wurde es 1816 wieder aufgehoben, an die Stelle der Realschulen traten höhere Bürgerschulen vom 11.—14. Jahr, die nichts anderes waren als gehobene Volksschulen. Unter Ludwig I. wurde dann aufs neue experimentiert und technische Lehranstalten eingerichtet, die wieder Fachschulen waren und den Gesichtspunkt der allgemeinen Bildung völlig und mit Bewußtsein außer Acht ließen; sie sollten vielmehr „den Geschäftsbetrieb auf jene Höhe bringen, welche den Fortschritten der

Technik und der notwendigen Konkurrenz der Industrie des Auslands entspreche." So hat Bayern, so nahe es 1808 dem Ziele bereits zu sein schien, dasselbe damals doch nicht erreicht.

Weniger rasch ging man in andern Ländern zu Werk. Man begann zwar auch mit der Gründung solcher Schulen — so wurde z. B. gleichzeitig (1808) in der Nachbarstadt Ulm eine Realanstalt eingerichtet —, aber langsam und tastend, und die Staaten hüteten sich wohl, gesetzlich fixieren zu wollen, was noch keine feste Form gefunden hatte; in Preußen blieb der Süvernsche Entwurf eines Schulplans, der neben die Gymnasien Künstler- und Bürgerschulen stellen wollte, — Entwurf. Man überließ es den Leitern der Anstalten selbst oder der pädagogischen Theorie, nach einer solchen Form vorerst noch zu suchen. Gerade auf die Theorie hat aber vielleicht der bayerische Vorgang doch einigen Einfluß gehabt. Wenigstens finde ich in der Schrift eines Oberlehrers an der 1795 neu eingerichteten Realschule zu Halle, C. C. Schmieder, „über die Einrichtung höherer Bürgerschulen" manche Anklänge an die Niethammersche Form; auch würde das Jahr ihrer Abfassung (1809) zu einer solchen Beziehung und Rücksichtnahme wohl stimmen. Schmieder verteidigt in diesem „Versuch" zunächst die Idee einer solchen Schule gegen diejenigen, welche beweisen wollen, daß in den Sprachen allein alles Heil zu suchen sei. Dem gegenüber findet er, daß „alle die Handwerker, welche einer Werkstatt bedürfen, alle Künstler mit Ausnahme der schönen Künste, Manufakturisten und Fabrikanten, Kaufleute, Juwelierer und alle, die Handlung oder Wechselgeschäfte treiben, Apotheker und Chirurgen, Mechaniker und Baumeister, Post-, Zoll- und Polizeibediente, Jäger und Förster, Berg- und Hüttenleute, endlich Feldmesser, Ingenieurs und Militärs überhaupt ohne die Kenntnis alter Sprachen und ohne reine Wissenschaft bestehen können und folglich in Bürgerschulen völlig ausgebildet werden." Sie sollen hier „studieren, so daß sie nicht allein die allgemeine Kultur erhalten, welche überhaupt zur Reife für das Leben erforderlich ist, sondern auch die für ihr Fach gehörigen Hilfswissenschaften inne werden, um sich mit Leichtigkeit in die Praxis zu finden, Mängel bald zu bemerken, das Bessere zu würdigen und nachzuahmen, vielleicht endlich die Kunst durch eigene Erfindungen zu bereichern." Ist so der Zweck scharf fixiert, durch den sie bestimmt unterschieden sind von eigentlichen Fachschulen, so werden nun auch die Unterrichtsgegenstände für diese Bürgerschulen gesucht. Ausgeschlossen bleiben ausdrücklich die sogenannten Humaniora, also auch Latein; gefordert werden: „Religion, Moral, Rechtslehre, deutsche Sprache, Rhetorik, deutscher Stil, fremde neuere Sprachen (Französisch, Englisch und Italienisch), Geographie nach ihrem ganzen Umfang, Geschichte, Naturgeschichte und Anthropologie, die mathematischen Wissenschaften: Geometrie, Mechanik, Baukunst, Chronologie, Himmelskunde, Rechenkunst, Physik und Chemie, Technologie, Ökonomie und Handelswissenschaft, Schreibkunst und Zeichenkunst", — immer noch ein Vielerlei und ein Zuviel, aber es ist doch kein Bündel von Fachschulen mehr, sondern das Ganze ist zum gemeinsamen Unterricht für alle bestimmt. Der Kursus ist auf sechs Jahre in drei zweijährigen Klassen berechnet, und ebenso

glaubt der Verfasser mit sechs Lehrern, dem Artisten, Stilisten, Linguisten, Historikus, Physikus und Mathematikus auszukommen. „Weil das, was der Bürgerschullehrer wissen muß, von dem, was man auf Universitäten lernt, gar sehr verschieden ist, ist das *docendo discere* hier der einzige Weg zur Vervollkommnung“; daher soll der Direktor bei der Prüfung der Bewerber um eine solche Stelle „mehr auf die Fähigkeit als auf Gründlichkeit im Fache“ sehen. Endlich warnt Schmieder noch, aus Sparsamkeit die Bürgerschulen mit Gymnasien zu vereinigen; denn in diesem Falle würde die Bürgerschule immer nur „das Stiefkind, die bloß geduldete Sekte“ sein, und die Gymnasiallehrer würden „bei dem tiefgewurzelten Vorurteil vieler von ihnen gegen das Realschulwesen“ in den gemeinschaftlichen Lektionen den Realschüler „zurücksetzen“. Wie recht er damit hatte, hat inzwischen die Erfahrung vielfach gezeigt. Eher ließe er sich noch die Vereinigung höherer Bürgerschulen mit Elementarschulen gefallen.

So klar war das Programm dieser Anstalten vorher doch noch nie entwickelt worden. Trotzdem kann ich nicht finden, daß die Schmiedersche Schrift namentlich in Preußen Beachtung gefunden hätte: sie kam 1809 in einem Augenblick, wo es wichtiger und notwendiger schien, den Humanismus zu organisieren, noch zu früh, und der Mißerfolg mit dem praktischen Versuch in Bayern mochte auch zu dem von Süvern gewünschten staatlichen Vorgehen nicht ermutigen. In diesem Zustand von vereinzelten und systemlosen Anfängen lag die Sache des Realschulwesens in Preußen, als Aug. Gottl. Spilleke (1778—1841), ein Schüler erst von F. A. Wolf, dann von Gedike und durch diesen vor allem pädagogisch angeregt, 1821 das Amt eines Direktors am Friedrich-Wilhelms-Gymnasium und der mit diesem vereinigten Königlichen Realschule zu Berlin übernahm; auch eine höhere Mädchenschule war noch dabei. Jene, die Realschule, war die alte Heckersche Anstalt, die inzwischen mancherlei Wandlungen durchgemacht, es aber noch zu keiner prinzipiellen und konstanten Gestaltung gebracht hatte. Ihr diese zu geben, dazu war Spilleke der rechte Mann. In drei Programmen von 1821—23 entwickelte er seine Gedanken über das Wesen der Gelehrten- und der Bürgerschule. Dabei bekämpfte er die humanistische Auffassung vom Zweck des Unterrichts als eines rein formalen, wonach alle Lehrgegenstände „nichts weiter als die geistige Kraft aufregen, sie stärken und ihr die gehörige Richtung geben“ sollen, aber ebenso auch das philanthropinistische Nützlichkeitsprinzip, das den Grundsatz aufstelle, daß „der Lehrling für das Leben und den künftigen Beruf unterrichtet werde und alle Unterrichtsmittel nur in Beziehung auf diesen auszuwählen seien“. Beides, den Zweck des Schulunterrichts in der „Menschenbildung“ und ihn in der „Berufsbildung“ sehen zu wollen, sei einseitig und für sich unzulänglich. Fasse man dagegen den Beruf als etwas Ursprüngliches, in der Eigenschaft eines jeden wesentlich Gegründetes, so zeige es sich als unmöglich, „an dem Knaben und Jüngling das allgemein Menschliche auszubilden, ohne ihn zugleich zu seiner künftigen, nicht äußerlich, sondern innerlich ihm gegebenen Bestimmung vorzubereiten.“ Da es nun zwei Hauptrichtungen im Menschen gibt, von denen „die eine überwiegend nach dem Idealen und Wissen-

schaftlichen, die andere überwiegend nach dem Realen und Praktischen geht", so muß es auch zwei, kann es aber auch nur zwei Hauptarten von Schulen geben, nämlich die Gelehrten- und die Real- oder Bürgerschule. Um aber entscheiden zu können, wohin in dem Knaben die bestimmte Richtung seiner geistigen Natur gravitiere, muß eine Schule da sein, in der seine ursprünglichen Anlagen hervorgelockt werden, dies ist die Elementarschule, mit Recht so genannt, weil sie „die Urelemente der menschlichen Kraft zu entwickeln hat", eine Vorschule für jene beiden, in der wirklich, im Sinne Pestalozzis, das formelle Unterrichtsprinzip seine Bedeutung hat. Von ihr tritt der Zögling im zwölften Jahr in die Gelehrten- oder in die Bürgerschule ein, die einander also durchaus koordiniert sind. Als Unterrichtsfächer nennt Spilleke für diese letztere Religion, Deutsch, Französisch, Englisch, Rechnen, Mathematik, Naturkunde, Geographie, Geschichte und von technischen Fertigkeiten besonders das Zeichnen. Dagegen erklärt er ausdrücklich, „für seine Person keinen Gesichtspunkt aufzufinden, unter welchem dem Lateinischen eine zweckmäßige Stelle in einer höheren Bürgerschule angewiesen werden könnte." Nachdem so das Programm festgestellt war, suchte er es an der ihm unterstellten Anstalt auch zu verwirklichen. Dies gelang ihm in dem Maße, daß seine Anstalt Vorbild und Muster wurde für die meisten der in den zwanziger und dreißiger Jahren entstehenden Realschulen in Preußen.

Dabei begünstigte es die Regierung durchaus, daß für diese zunächst aus städtischen Mitteln geschaffenen Schulen nach den lokalen Bedürfnissen und Verhältnissen der Lehrplan verschieden gestaltet wurde. Doch legte die Instruktion über die an den höheren Bürger- und Realschulen anzuordnenden Entlassungsprüfungen vom 8. März 1832 auch für diese Schulen den ersten Grund zur Verstaatlichung und Uniformierung, wenn sich dieselbe auch ausdrücklich als eine „vorläufige" bezeichnete, da es noch nicht „ratsam erscheine, über ihren Lehrplan und das ihnen zu stellende Ziel abschließende Bestimmungen zu treffen". Und schon ein Jahr zuvor war bei dem neuen Reglement für die Lehrerprüfung auch der künftigen Lehrer an höheren Bürger- und Realschulen gedacht worden, „welche über den Lehrkreis gewöhnlicher städtischer Schulen hinausgehen und eine vollständige wissenschaftliche Vorbildung ihrer Schüler bezwecken, diese aber überwiegend durch den Unterricht in der Mathematik und den Naturwissenschaften, durch historische und geographische Kenntnisse und durch ein genaueres Studium der vaterländischen und der französischen Sprache und Literatur zu erreichen suchen." Wenn die Verfügung aber dann mit den Worten schließt: „ohne den Unterricht in der lateinischen Sprache auszuschließen", so sehen wir darin einerseits auch schon die vorläufige Entscheidung einer vielverhandelten Streitfrage, andererseits die Einwirkung des bis jetzt von uns noch nicht berücksichtigten Berechtigungswesens. Schmieder hatte im Jahr 1809 von Latein in seinem Lehrplan für höhere Bürgerschulen nichts gewußt und gewollt, Spilleke hatte für dasselbe, wie wir eben sahen, „keine zweckmäßige Stelle" in einer solchen Schule finden können: sie war also bei diesen zielbewußten Männern als lateinlos gedacht und geplant. Aber Spilleke hatte doch

opportunistisch hinzugefügt: „dasselbe sei an sich nur in außerordentlichen Stunden solchen zu erteilen, welche ihres künftigen Berufes wegen einige Kenntnisse davon besitzen müssen.“ Und 1828 hatte dann ein Rektor Kern zu Jüterbog in einer stark an Schmieder sich anlehnenden Schrift „über die Einrichtung der Bürgerschulen“ sich über diesen Punkt genauer so geäußert: „Was die alten Sprachen anlangt, so kann nur von der lateinischen die Rede sein; denn die griechische gehört durchaus in keine Bürgerschule. Sind einzelne Zöglinge in derselben, die einige Kenntnis dieser Sprache bedürfen, so mögen sie sich diese in Privatstunden erwerben. Selbst das Latein darf weder in der höhern noch allgemeinen Bürgerschule (in einer bloß niederen kann die Rede gar nicht davon sein) zu einem Hauptgegenstand gemacht werden. Aber es ganz aus diesen verbannen zu wollen, dürfte auch nicht ratsam sein, da einige Kenntnis desselben für manche Berufsarten, z. B. für Apotheker, Chirurgen, für die meisten Künstler, ja selbst für manche Unterbeamte in Kollegien u. dgl. erforderlich ist. Auch ist es nicht zu leugnen, daß eine zweckmäßige Behandlung dieses Unterrichtsgegenstands vielfach zur Verstandesbildung mitwirken kann, und daß das Erlernen der neuern Sprachen dadurch erleichtert wird. Auf keinen Fall ist es indes zu billigen, wenn man zur Erlernung dieser Sprache alle Schüler ohne Ausnahme nötigt und schon in den untern Klassen damit beginnt.“

Schwankte so die Theorie, doch so, daß sie langsam von der Ablehnung des Lateinischen zu seiner Rezeption hin gravitierte, so machte die von Kortüm ausgearbeitete Prüfungsordnung von 1832 diesem Schwanken ein Ende. 1827 war den Schülern der Realschulen, welche aus der ersten Klasse mit dem Zeugnis der Reife abgingen, der Eintritt in die Bureaus der Zivilverwaltung, insbesondere im Steuer-, Post- und Justizfach geöffnet worden; nun wurde diese Berechtigung auch auf das Bau- und Forstfach ausgedehnt. Aber sie wurde an die Bedingung geknüpft, daß jeder, der auf den Eintritt in den Staatsdienst Anspruch mache, einen gewissen Grad von Kenntnissen in der lateinischen Sprache erlangt haben müsse. Die Folge davon war, daß die meisten höheren Bürgerschulen sich aus lateinlosen in solche mit Latein umwandelten oder das Lateinische doch wenigstens, wie Kern vorschlug, fakultativ unter die Unterrichtsgegenstände aufnahmen. Man rechtfertigte dies, wie derselbe Kern zeigt, zugleich mit der verstandbildenden Kraft der lateinischen Sprache und mit der von ihr zu erhoffenden Beihilfe für das Erlernen der neueren Sprachen. Das Motiv ist das aber nicht gewesen, auch wenn man, wie Spilleke, die höhere Bürgerschule als „ein mehr wissenschaftliches Institut“ auffaßte, „welches diejenige Bildung zu geben oder wenigstens einzuleiten beabsichtigt, die, ohne durch genauere altklassische Studien bedingt zu sein, für die höheren Verhältnisse der Gesellschaft vorausgesetzt wird.“ In dem Jahresbericht seiner Anstalt vom Jahre 1838, wo er sich so verklausuliert ausspricht, finde ich das Latein in Unterquinta mit fünf Stunden beginnend und in Prima noch mit vier Stunden fortgesetzt, von denen drei auf die Lektüre Cäsars *de bello Gall.* l. VI und VII verwendet wurden. So ist es das Berechtigungswesen in dem preußischen Beamtenstaat gewesen, das dem Latein auch

n den höheren Real- und Bürgerschulen Eingang verschafft und den Platz gesichert hat. Natürlich zeigt sich darin seitens der Beamtenschaft eine aus ihrer eigenen neuhumanistischen Erziehung hervorgegangene intensive Wertschätzung des Lateinischen und der Glaube an die bildende Kraft dieser Sprache. Aber wenn man sieht, in welch oberflächlicher Weise dieser Forderung vielfach an den Bürgerschulen Genüge geleistet wurde, so erscheint es doch mehr wie ein Standesvorurteil als wie eine wohlbegründete Anschauung vom inneren Wert dieses Unterrichtsgegenstands. Und wenn es allmählich so kam, daß das Lateinische an den vollausgebauten Realschulen für alle Schüler obligatorisch wurde, und dagegen die lateinlosen Anstalten als eine zurückgebliebene und niedere Schulgattung angesehen wurden, so zeigt sich darin das Wesen des Beamtenstaats in einer für die gesunde Entwicklung der Schulen ungünstigen Richtung. Man hatte für Gewerbe, für Handel und Industrie sorgen wollen und schnitt nun doch die ganze Einrichtung auf bestimmte Beamtenkategorien zu; darüber wurde aber jener nächste und eigentliche Zweck vergessen und vernachlässigt. Preußen ist aber nicht nur Beamten-, es ist auch ein militärischer Staat, und so kam zu der Beamtenberechtigung mit der Zeit auch noch die zum Einjährig-Freiwilligen-Dienst. Durch die Wehrordnung von 1814 erhielten „junge Leute aus den gebildeten Ständen" erst in den Jägerkorps, dann im Heere überhaupt die Möglichkeit, schon nach einem Jahre entlassen zu werden. Daraus ist die Einrichtung des einjährig-freiwilligen Dienstes in der Armee hervorgegangen. Zu diesen „jungen Leuten von Bildung", wie die deutsche Wehrordnung noch immer sagt, wollten auch die Zöglinge der Realschule gerechnet werden; und auch dazu wurde das Lateinische als notwendig angesehen. Doch gehört es erst in den nächsten Abschnitt, zu berichten, wie ganz besonders verhängnisvoll dies im Laufe der Zeit auf die Schule gewirkt hat.

Daß die Rezeption des Lateinischen in den Lehrplan der Realschulen in Preußen mit dem eigenartigen Charakter des ganzen auf Armee und Beamte gestellten Staatswesens zusammenhing, sieht man vor allem auch daran, daß sie anderwärts nicht beliebt wurde. Von Bayern war schon die Rede. Ich erwähne noch Braunschweig, wo im Jahr 1825 ein Realinstitut ins Leben gerufen wurde, in welchem „der künftige Kaufmann, Ökonom, Soldat, Künstler, Forstbeflissene, Baumeister und Mechaniker alle Hilfs- und Vorkenntnisse erwerben könne, welche ihn in den Stand setzen, sein Fach nachher mit Nutzen zu betreiben und späteren ebenso störenden als kostspieligen Privatunterricht zu entbehren." Koldewey führt die Entstehung und das rasche Aufblühen dieser Schule darauf zurück, daß kurz zuvor „ein fanatischer Humanist" die Leitung des Gymnasiums übernommen hatte und sich weigerte, Schüler zu den oberen Klassen desselben zuzulassen, die nicht auch im Griechischen das Ihrige leisteten. Die Konkurrenz wurde aber so gefährlich, daß man 1827 das anfangs private Realinstitut unter dem Namen eines Realgymnasiums mit dem humanistischen zu einem „Gesamtgymnasium" verband, das nun aus drei Teilen, einem Progymnasium mit fünf Klassen und einem darüber sich aufbauenden Doppelinstitut, dem Obergymnasium mit fünf und dem Realgymnasium

mit drei Klassen bestand. Dieses letztere hatte den Zweck, diejenigen zu bilden, welche den höheren Stufen des bürgerlichen Geschäftslebens, namentlich dem Kaufmannsstande und dem landwirtschaftlichen Berufe zustrebten. Latein wurde hier nicht gelehrt. Freilich hatten seine Schüler auf dem Progymnasium fünf Jahre lang Latein gelernt. Allein da dies auf der lateinlosen Oberstufe wertlos und ungenützt blieb, so lockerte sich der Zusammenhang zwischen Real- und Progymnasium rasch, und jenes erhielt seine Schüler mehr und mehr aus den lateinlosen Bürgerschulen, so daß es eine durchweg lateinlose Anstalt wurde; die Gunst, dem Gymnasium als gleichberechtigt an die Seite gestellt zu sein, blieb ihm darum doch erhalten.

In Württemberg endlich sorgten Männer wie Klumpp als Mitglied des Studienrats für Gründung von Realschulen oder für Erweiterung schon bestehender Realanstalten, wobei von Anfang an der gewerbliche Zweck derselben stark betont wurde. Geräuschlos und verhältnismäßig rasch vollzog sich dieser Prozeß; namentlich ist es charakteristisch, daß auch in den meisten kleinen Orten, wo eine Lateinschule bestand, neben diese eine Realschule von ähnlichem bescheidenem Umfang trat; und wenn auch im Anfang die eine der anderen Abbruch tat, so bildete sich doch bald ein friedliches schiedliches Nebeneinanderbestehen heraus. So wurde Württemberg mit einem Netz von Realschulen überzogen, das sich örtlich mit dem der Lateinschulen so ziemlich deckte, und das zur Hebung der allgemeinen Volksbildung und zur Erhaltung eines tüchtigen Bürger- und Handwerkerstandes nicht wenig beigetragen hat. Diese kleinen Schulen waren und blieben natürlich lateinlos; aber auch den großen Realanstalten in Stuttgart oder Ulm blieb dieser Charakter gewahrt, was sich hier um so mehr von selbst verstand, als ja das Griechische auch an den kleinen Lateinschulen nicht obligatorisch war, und selbst an den Gymnasien des Landes die Schüler davon unschwer dispensiert werden konnten. Ausdrücklich aber wurde die Ausschließung des Lateinischen von den Realschulen gerechtfertigt durch Nagel in seiner durch Thierschs Angriffe auf den Realismus und die realistischen Anstalten hervorgerufenen Schrift „Die Idee der Realschule nach ihrer theoretischen Begründung und praktischen Ausführung“, 1840 erschienen. Nagel beruft sich dafür auf einen Ausspruch Fr. A. Wolfs: „wer nicht Gelehrter werden will, darf nicht mit alten Sprachen beschäftigt werden; denn eine oberflächliche Kenntnis taugt gar nichts.“ Und doch könnte die Realschule nicht mehr als eine solche geben, könnte also namentlich ihren Schülern den Geist des Altertums doch nicht aufschließen, der ja selbst vielen Gymnasiasten, um nicht zu sagen: vielen Philologen verschlossen bleibe. Und ebenso weist Nagel den Vorteil zurück, den die Kenntnis des Lateinischen für die leichtere Erlernung des Französischen oder für das Verständnis fremder Redensarten und Wörter im Deutschen gewähren solle. Die formale Bildung endlich, die das Lateinische allerdings gebe, könne auch durch einen richtig betriebenen Unterricht im Französischen erzielt werden.

So blieb der Streit in dieser Periode unausgetragen: die zwei Systeme der Realschule mit und ohne Latein — man könnte sie das preußische und

das württembergische nennen — bestanden nebeneinander; daß es möglich sein werde, ihn durch die Einrichtung einer neuen Schulgattung, des Realgymnasiums, zu schlichten, sah man damals noch nicht.

Wenn Nagel auch noch den Vorwurf streift, daß es den Realschulen an einem Mittelpunkt fehle, wie ihn die Gymnasien an den alten Sprachen besitzen, und wenn die einen einen solchen Mittelpunkt in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern, andere in den modernen Sprachen suchten, so konnte dieser Vorwurf zwar vom Standpunkt der württembergischen Lateinschule oder des bayerischen Gymnasiums aus erhoben werden, er traf aber bis zu einem gewissen Grade in Preußen auch das Gymnasium selbst, da ja hier den realistischen Fächern mehr als im Süden Konzessionen gemacht und Platz eingeräumt worden war. Und so wundern wir uns nicht, daß nicht bloß Nagel und Mager als Vertreter der Realschulen, sondern auch Schulze als Referent für das höhere preußische Unterrichtswesen sich gegen Angriffe von Thiersch zur Wehre setzen mußten. Doch das führt uns von der Realschule weg wieder hinüber zu den humanistischen Lehranstalten und hinauf in den Norden. Allein wir beginnen mit diesem Streit jener beiden Vertreter des Humanismus als mit einem Vorspiel des bis auf die Gegenwart fortdauernden Schulkampfs besser den nächsten, letzten Abschnitt.

Außer den im Paragraph selbst genannten Schriften von Niethammer, Schmieder, Spilleke, Kern und Nagel vgl. noch Klumpp, Ueber die Errichtung von Realschulen 1836. Scheibert, Das Gymnasium und die höhere Bürgerschule 1836. Mager, Die deutsche Bürgerschule 1840. Dazu vgl. Knabe, Französische Einflüsse auf das deutsche Realschulwesen 1895. R. Hoffmann, Geschichte des Realschulwesens in Deutschland, in Schmids Gesch. d. Erziehung Bd. 5, 2; den Artikel „Realschulen" von Kramer und Wiese in Schmids Enzyklopädie Bd. VI und von Knabe und Fiedler in Reins Handbuch; weiter Wiese über Spilleke bei Schmid Bd. IX und in der Allg. Deutschen Biographie Bd. 35; auch in seinen „Lebenserinnerungen und Amtserfahrungen" Bd. I 1886. Koldewey a. a. O. Varrentrapp a. a. O. Rönne a. a. O. Artikel „Bayern" in Schmids Enzyklopädie Bd. I.

Fünfter Abschnitt.

Der Kampf um die Schulreform.

Von 1840 bis zur Gegenwart.

Vgl. H. v. Treitschke, Deutsche Geschichte im 19. Jahrhundert. Th. Ziegler, Die geistigen und sozialen Strömungen des 19. Jahrhunderts, 2. Aufl. 1901.

1. Der Neuhumanismus hatte gesiegt, das Gymnasium war organisiert; alles schien in schönster Ordnung: da brach der Sturm los. Voran ging ein Vorpostengefecht, ein interner Streit zwischen Thiersch und Schulze, der doch schon ahnen ließ, was kommen sollte. 1826 hatte Thiersch die erste Abteilung seines Werkes „über gelehrte Schulen mit besonderer Rücksicht auf Bayern“, wo er die Schulen einzurichten hatte, erscheinen lassen. Er zeigte sich hier als einen begeisterten Freund der klassischen Studien, denen er auf der Schule 18 von 26 Stunden angewiesen wissen wollte. Dagegen fand Joh. Schulze in einer Besprechung des Werkes, daß er um ihretwillen den Realien doch zu wenig Beachtung schenke und wies dafür auf das in Preußen eingeführte System des Utraquismus hin. Das entfachte den Zorn des streitbaren Mannes; und so erschien in der dritten Abteilung seines Werkes (1829) ein scharfer Angriff wie gegen des Württembergers Klumpp „falsche Vermittlung der humanistischen und realistischen Forderungen“, so gegen „die neue Lehrweisheit in Preußen oder die gleichmäßige Steigerung des klassischen und realistischen Unterrichts“. Was er daran tadelt, ist einmal die Enge des Zwecks, wornach „die Schule als Teil der Staatsmaschine betrachtet und darauf beschränkt werde, dem Staate die nötige Anzahl Diener des Altars, sowie die Gesetz- und Heilkundigen u. dgl. zu liefern“; dagegen betont er als ihre wahre Bestimmung: „zur Menschlichkeit zu erziehen“. Fürs zweite aber glaubt er aus Schulzes Besprechung „die Allseitigkeit als die Macht durchschimmern zu sehen, welcher man hier huldige“; Preußen, sagt er, ist „mit allen seinen vortrefflichen Vorkehrungen und Aussichten im Begriffe, in diesem dampfmaschinenähnlichen Getriebe unermüdet tätiger Allseitigkeitsbeförderer mit der wahren Wissenschaft die wahre Bildung zu verlieren“. Es wird zu viel gelernt, die realistischen Lehrgegenstände erscheinen zu sehr mit den klassischen Sprachen „in gleicher Linie, Stärke, Bedeutsamkeit“; und „bei der alle Glieder der

Schule durchdringenden Aufregung und Anspannung, welche durch eine ununterbrochene und das Einzelne der Schule umfassende Oberaufsicht getrieben und durch die strengste Kontrolle der Abiturientenprüfungen im Schwunge gehalten wird, sind die Klagen ebenso allgemein als gerecht, daß die Schüler, besonders in der oberen Klasse, den Anforderungen fast erliegen". Und dabei wird die Grundbedingung aller wahren und höheren Bildung, die Teilnahme übersehen, welche nur durch Sammlung der Tätigkeit auf wenige große und jeder Anstrengung würdige Gegenstände gezeitigt und stark erhalten werden kann; daran ist aber bei einer Jugend nicht zu denken, der „durch Überladung, Überspannung und Überbietung die Blüte der Regsamkeit zerdrückt, die Sammlung gestört, und die am Ende dieser Jagd und Hast in Erschöpfung und Ermattung versenkt" wird. Darum bedauert er die „alte durch diese Weisheit aus den Fugen gerückte Schulpforte", wo nun hinter der Mathematik das klassische Studium sogar zurücktreten müsse, und weist dagegen auf die Lateinschulen Württembergs hin, „jenes vom Genius der ächten pädagogischen Weisheit gesegneten Landes", die er als „das beste und segensvollste Erbe betrachtet, was Deutschland aus der früheren Zeit besserer und weiserer Urväter auf dem Gebiet der öffentlichen Erziehung in dieses Gewühl und Gewirr einer zum Schlechtern sich drängenden Gegenwart gerettet habe." Wie er in diesem streng humanistischen Sinn und Geist eben damals die lateinischen Schulen in Bayern eingerichtet und sie namentlich auch von dem „Nebenfach" der Philosophie wieder frei gemacht hat, ist schon berichtet worden.

Hatte sich so Thiersch im Namen der klassischen Studien gegen den preußischen Utraquismus ausgesprochen und dabei auch von der Überbürdung der Schüler und der Überspannung der an sie gestellten Anforderungen geredet, so kam bald darauf, im Jahr 1836, von medizinischer Seite her ein noch heftigerer, jedenfalls ein weit gefährlicherer Angriff. In der „medizinischen Zeitung" erschien ein kurzer Aufsatz des Medizinalrats Lorinser in Oppeln unter dem Titel „zum Schutz der Gesundheit in den Schulen". Derselbe sieht in der Art des preußischen Schulunterrichts eine große Gefahr für die in unserem modernen Leben ohnedies gefährdete Gesundheit der Jugend: die Vielheit der Unterrichtsgegenstände trage bei zur Verwirrung und Abstumpfung des Geistes, die Vielheit der Unterrichtsstunden (32—42 pro Woche) halte die naturgemäße Ausbildung des Körpers zurück, und die Vielheit der häuslichen Aufgaben verhindere, daß die beiden ersten Wirkungen nicht außerhalb der Schule wieder aufgehoben werden; die fleißigsten Schüler seien darum häufig die kränklichsten. Wir wissen heute, daß es nicht bloß medizinische Bedenken waren, die Lorinser so sprechen ließen: als geborenem Böhmen mißfiel ihm „das ganze alte Ultrapreußentum", wie es ihm u. a. auch in der Schule entgegentrat, und als Romantiker und Katholik bedauerte er den Geist des Unglaubens, der Aufklärung und des Protestantismus, von dem auch sie durchsäuert sei. Aber auf die Motive kam es ja zunächst nicht an; der Artikel machte um seines Inhalts willen Aufsehen und namentlich auch auf den König Eindruck, gründliche Untersuchung wurde angeordnet,

eine ganze Literatur pro und contra schloß sich an ihn an. Doch gelang es der preußischen Unterrichtsverwaltung zunächst noch einmal, den Sturm zu beschwören: einzelne der gravierendsten Behauptungen Lorinsers stellten sich als Übertreibungen heraus, Maßregeln zum Schutz der Gesundheit der Schüler waren bereits mehrfach getroffen und brauchten nur neu in Erinnerung gebracht zu zu werden, der Normallehrplan, der deshalb jetzt (1837) erschien, sollte zeigen, wie man mit 32 Wochenstunden das vorgeschriebene Ziel erreichen und wie man dieselben auf die verschiedenen Fächer in angemessener Weise verteilen könne, und endlich benützten Altenstein und Schulze, wie schon erzählt, diese Gelegenheit, um die Einführung der lange verdächtigen und verpönten gymnastischen Übungen den Gymnasien wenigstens dringend anzuempfehlen. Schulze aber faßte bei diesem Anlaß in dem früher schon erwähnten Zirkularreskript seine pädagogischen Anschauungen und methodologischen Grundsätze zusammen und suchte so den preußischen Gymnasialunterricht nach allen Seiten hin in die richtige Bahn zu lenken. Friedrich Wilhelm III. freilich ließ sich durch alles das nicht völlig überzeugen, sondern kam noch einmal auf die Übelstände zurück und sprach sich namentlich auch über den Unterrichtsbetrieb in den klassischen Sprachen tadelnd aus; doch hatte diese Kabinettsordre keine Wirkung mehr, da der König darüber wegstarb (1840), und sein Nachfolger ohnedies anders dachte. Dagegen blieb der Stachel, daß sich den entschlossenen Verteidigern des preußischen Systems wie Mützell und Heinsius aus den Reihen der Gymnasiallehrer selbst heraus doch auch wieder andere, darunter so hervorragende wie Spilleke und Köpke, entgegenstellten, die Lorinser Recht gaben, auch ihrerseits über die Vielheit der Unterrichtsgegenstände und über die geistige Übermüdung der Jugend klagten und auf Vereinfachung drangen. Und so schwankt ja noch heute das Urteil über Schulze als den eigentlichen Träger jenes Systems: wer nur Augen hat für die Schattenseiten der Verstaatlichung und des Utraquismus, der mag ihn schelten; wer gerecht urteilt, wird jene zwar auch sehen, aber mehr noch die Notwendigkeit und den Segen dieser Maßregeln anerkennen und Schulze das Zeugnis nicht versagen, daß er in hohem und feinem Sinn und voll Verständnis für das Notwendige und Mögliche gehandelt hat. Er war ein Bureaukrat, aber ein Bureaukrat in großem Stil, wie Preußen an dieser Stelle nach ihm keinen mehr gehabt hat.

Schulzes Besprechung des Buches von Thiersch in den Jahrbüchern f. wissensch. Kritik 1827 Nr. 11—14. Die Schriften zum Lorinser-Streit in Jahns Jahrb. f. Philologie XVI und XVIII; weiter s. Varrentrapp und Paulsen a. a. O. und den Artikel „Reform der Gymnasien“ von Schiller in Schmids Enzyklopädie Bd. VI.

2. 1840 bestieg Friedrich Wilhelm IV. und mit ihm die Romantik den preußischen Königsthron. Die Romantik war den heidnischen und griechischen Klassikern nicht hold, dazu war sie zu christlich, zu national und zu mittelalterlich; und der Geist der Freiheit, der im Griechentum und seiner Literatur ein ewiges Leben führt, war ihr vollends zuwider. Noch mehr freilich haßte sie die Hegelsche Philosophie um ihres „Rationalismus“ oder Panlogismus willen, zumal in einem Augenblick, wo die Hegelsche Linke aus derselben die kühnsten Konsequenzen auch dem

Christentum und seiner Geschichte gegenüber zog. Verhaßt war ihr aber auch die realistische Naturwissenschaft, die eben damals einen immer bedeutsameren Aufschwung nahm und sich ebenfalls anschickte, die Frage zwischen Glauben und Wissenschaft zu stellen und den ersteren mit den Tatsachen und materialistischen Schlüssen dieser letzteren zu bedrängen. In erster Linie traf die Ungunst der neuen romantischen Regierung aber doch die Hegelianer: Eichhorn, der an Stelle des eben verstorbenen Altenstein das Kultusministerium übernahm, sollte ihnen gegenüber eine ähnliche Rolle spielen, wie einst Wöllner mit seinem berüchtigten Religionsedikt zur Bekämpfung der Aufklärung. Schulze gehörte zu den verfemten Hegelianern, daher wurde sein Wirken auf dem Gebiet der Schule verdächtig, sein Einfluß trat zurück, und an seiner Stelle oder vielmehr neben und über ihm war Gerd Eilers (1788—1863) der Mann der Situation. In zweiter Linie waren es sodann die Realschulen, die man wegen ihrer Beziehung zu den Naturwissenschaften als Brutstätten eines unchristlichen und unkirchlichen, eines materialistischen und atheistischen Geistes kaum noch tolerierte, jedenfalls in keiner Weise förderte. Diesen beiden gegenüber waren die Gymnasien doch noch etwas besser angeschrieben. Ein Zug der Romantik selbst kam ihnen zu gut, der Historismus. Unsere moderne Bildung steht in Kontinuität mit der mittelalterlichen Kirche und durch sie mit Rom, darum muß auch im Jugendunterricht die historische Kontinuität mit diesem gewahrt werden; und auf denselben Zusammenhang weist das römische Recht hin, das durch die historische Rechtsschule auch wissenschaftlich in den Mittelpunkt des juristischen Studiums gerückt wurde. Das war etwas; nur freilich war es ein anderes, als der Neuhumanismus gemeint und gewollt hatte: ihm waren die Alten, besonders die Griechen die ästhetischen Vorbilder und Muster, zu denen man voll Verehrung aufsah, Vertreter wahrer Menschenbildung, von denen sich der deutsche Geist erfüllen und zur Humanität erziehen lassen sollte. Mit dieser ästhetisch idealisierenden Wertschätzung war es nun vorüber, das Schönheitsideal der Romantik war ein anderes als das klassische, und das Humane und rein Menschliche war als ein Heidnisches und Unchristliches ohnedies verdächtig. So griff ein kühleres Verhältnis zum Altertum Platz, das der historischen Kontinuität und des historischen Verständnisses. Darunter mußten bald genug auch die Gymnasien und mußte das ganze Bildungsideal, das sie pflegen wollten, leiden; namentlich wurde das Griechische von dieser Mißgunst getroffen, während das Lateinische als die Sprache der mittelalterlichen Kirche und der wichtigsten Rechtsquellen in Ehren blieb und bevorzugt wurde.

Immerhin zeigte ein 1843 erschienener Artikel Rumpels in der von Eilers inspirierten Literarischen Zeitung „über das religiös-sittliche Bewußtsein der Philologen", was diese pietistischen Epigonen der Romantik von dem durch Schulze begründeten Schulwesen in Wahrheit hielten. Das Ministerium Altenstein, hieß es hier, habe eine glaubens- und gemütlose Verstandesbildung befördert; das religiöse Element des Unterrichts sei vernachlässigt worden, und es werden in den Schulen Menschen erzogen, in denen nichts als „Bildung", kaum eine Spur von Gesinnung,

Tatkraft und Charakter zu finden sei; die Lehrer selbst aber machen den Unglauben zum *point d'honneur*, mit Betrübnis nehme man an ihnen eine zunehmende Verödung des Gemüts und leere Verständigkeit wahr, womit sich leicht ein materialistischer Sinn und gefühllose Selbstsucht verbinden. Angesichts solcher im Ministerium selbst gebilligter journalistischer Leistungen waren dann natürlich prinzipielle Änderungen auf dem Gebiet des Schulwesens zu erwarten, etwa im Sinn und in der Richtung des gegen die Vielwisserei der preußischen Gymnasien eifernden Thiersch; denn gerade damit war der König durchaus einverstanden. Allein ihm selbst, dem die gotische Baukunst und das Nazarenertum in der Malerei mehr am Herzen lag als griechische Tempel und griechische Poesie, den Jerusalem mehr interessierte als Athen, war Thiersch doch wieder zu philhellenisch; und überdies hielt er auf neue Lehrpläne und Verordnungen nichts, überhaupt bekanntlich nichts auf ein „Blatt Papier" und bureaukratische Maßnahmen, und so ging von ihm nach dieser Seite eine Initiative nicht aus. Eichhorn aber und Eilers waren von sich aus nicht die Männer, um auf dem Gebiet der Schule neues zu schaffen: namentlich Eilers tritt uns in seinen Schriften als phantastischer Mensch und als vollendeter Dilettant entgegen. Und so begnügten sie sich, allerlei zu wollen und beschränkten ihre Tätigkeit im wesentlichen auf die Behandlung der Personenfragen. Wie es Friedrich Wilhelm IV. hiemit gehalten wissen wollte, das hatte er schon als Kronprinz durch sein Eingreifen in die Besetzung von Universitätsprofessuren deutlich gezeigt, wo er die Berufung hervorragend tüchtiger, aber freigesinnter Männer mehrfach verhinderte. In solchen Mißgriffen fuhr man nun fort und fügte überdies noch die Maßregelung „der Staats- und Kirchenverwüster" hinzu; daß man hiebei nicht nur Universitätsprofessoren traf, zeigt die Behandlung Giesebrechts am Marienstiftsgymnasium in Stettin und die Absetzung des um die geistige Hebung und die äußere Besserstellung des preußischen Lehrerstands hochverdienten Seminardirektors Diesterweg in Berlin (1847), dem der König kurz zuvor aus Anlaß der Pestalozzifeier schon persönlich seine entschiedene Mißbilligung ausgesprochen hatte; denn von Pestalozzi hieß es, er habe keinen Glauben gehabt; wie fromm er gewesen ist, dafür hat man in den Kreisen der Orthodoxie noch heute keinerlei Verständnis. Als allgemeine Maßregel von einiger Bedeutung finde ich aus dieser Zeit nur die Verfügung, daß sämtliche auf Realschulen zu gewinnende Berechtigungen von der Kenntnis des Lateinischen abhängig gemacht wurden, womit ihnen der Unterricht in dieser Sprache vollends definitiv und obligatorisch auferlegt war. Ein Zeichen zugleich, daß die Ungunst gegen diese Schulen doch noch stärker war, als des Königs Abneigung gegen bureaukratisches Reglementieren.

Da kam das Jahr 1848, die Eichhorn und Eilers verschwanden, und die Saat von Haß, die sie und noch so viele andere ausgestreut hatten, ging auch auf unserem Gebiete reichlich auf. Man rief auch hier nach Reformen, nach Freiheit und Selbstverwaltung; aber es war ein Frühlingssturm, der wie in der Politik, so auch für die Schule noch einmal vorüberging, um einer neuen Periode der Reaktion zu weichen. Und so ist aus

den Revolutionsjahren von wirklichen Änderungen oder Fortschritten nicht viel zu berichten: Versammlungen und Resolutionen waren auch hier die Hauptsache. Immerhin war es von Wert, daß die Nationalversammlung in der Paulskirche zu Frankfurt eine ausgedehnte Kirchen- und Schuldebatte hatte und für Schulangelegenheiten und Volkserziehung sogar einen besonderen Ausschuß und in diesem wieder eine engere Sektion für die Volksschule einsetzte. Manches kräftige Wort über das Hörigkeitsverhältnis der Schule zur Kirche, über die bisherige Vernachlässigung der Volkserziehung als eine soziale Gefahr, über die Stellung der Lehrer als einer „Klasse verschämter Armer" verklang freilich einstweilen noch wirkungslos. Dagegen fand von den allgemeinen Grundsätzen, die in Artikel 5 und 6 der Grundrechte Freiheit der Wissenschaft, das Oberaufsichtsrecht des Staates über das Unterrichtswesen, die Unentgeltlichkeit der Unterrichts in Volks- und Gewerbeschulen aussprachen, doch einiges in die preußische Verfassung von 1850 Aufnahme, und jedenfalls bildeten sie schätzbares Material für die Zukunft. Auf dem Gebiet des höheren Unterrichts waren am interessantesten die Verhandlungen der sächsischen Gymnasiallehrer, weil hier in Hermann Köchly (1815—1876), der damals Lehrer an der Kreuzschule in Dresden war, ein wirklicher Gymnasialreformer zu Worte kam. Köchly hatte vorher schon den Kampf um die Schulreform begonnen, jetzt glaubte er die Zeit zur Durchführung einer solchen gekommen. Er war ein Schüler Gottfried Hermanns, an philologischem Können fehlte es ihm also nicht; aber er war zugleich ein modern gerichteter Mensch, der daher das philologische Studium mit den Bedürfnissen der Zeit in Einklang zu setzen bemüht war, deshalb war er mit Bewußtsein Vertreter des utraquistischen Systems und bedachte sich nicht, diesem zulieb Einschränkungen am philologischen Schulunterricht zu fordern. Er konnte dies um so leichteren Herzens tun, weil er mit dem bisherigen Betrieb der klassischen Sprachen in Sachsen, namentlich mit dem lateinischen Formalismus, wie er dort herrschte, wenig zufrieden war, und noch mehr deshalb, weil er zu dem Altertum — auch darin war er modern — anders stand als die Neuhumanisten: nicht als erster, aber am entschiedensten hat er damals das historische Prinzip ausgesprochen und vertreten. Auf der Leipziger Versammlung im Juli 1848 entwickelte er seine Anschauungen genauer dahin: das alte Gymnasium sei eine Lateinschule, sein Prinzip die lateinische Sprachbildung gewesen, darin habe es seinen Mittelpunkt gehabt. An die Stelle dieser Einheit sei inzwischen Vielheit und Zerfahrenheit getreten; daher sei ein neuer Mittelpunkt zu suchen, und das sei — das Deutsche; um dieses her müssen sich die übrigen Bildungsmittel gruppieren, auf der einen Seite die Naturwissenschaften und Mathematik, auf der andern die historisch-ethischen Disziplinen; so erst sei das Prinzip das modern-universelle. Daraus ergebe sich als Zweck der altklassischen Studien die Erkenntnis des Griechen- und Römertums in ihrer weltgeschichtlichen Bedeutung aus und durch die Quellen; könne man das nicht erreichen, so müsse man den altklassischen Unterricht ganz aufgeben; und zugleich folge daraus die Gleichstellung des griechischen mit dem lateinischen Unterricht und der Wegfall

des Lateinischsprechens und der freien lateinischen Arbeiten. Auch dürfen die alten Sprachen nicht vor dem vierzehnten Jahr begonnen und müssen auf die neueren gegründet werden; durch solche quantitative Beschränkung werde der altklassische Unterricht qualitativ gehoben werden.

Diesen Gedanken schloß sich die Versammlung in ihrer Mehrheit an, nur der Vorschlag, die alten Sprachen erst auf die neueren folgen zu lassen, blieb in der Minderheit. Doch wurde Köchlys Antrag angenommen, wornach es wünschenswert sein sollte, daß wenigstens ein vaterländisches Gymnasium mit neun Klassen baldigst mit der Priorität des Französischen den Anfang mache, damit die Erfahrung als Schiedsrichterin zwischen die Parteien trete. Wenn er sich gegen Lateinsprechen und lateinische Aufsätze erklärte, so wollte er darum doch Schreibübungen beibehalten wissen; nur müssen sich dieselben an die Lektüre anschließen und dürfen einzig den Zweck verfolgen, die Schüler in der Grammatik zu befestigen, ihnen den Unterschied zwischen der Muttersprache und den alten Sprachen zum Bewußtsein zu bringen und von den Eigentümlichkeiten des gelesenen Schriftstellers eine klare Anschauung zu geben. Als aber einzelne wenigstens die Freiheit für das Lateinsprechen und den Aufsatz reklamierten, da erklärte er witzig und voll Hohn: natürlich wolle auch er dem Schüler, der nach seiner Neigung freie lateinische Arbeiten machen und sich im Sprechen üben wolle, dies ebenso gestattet wissen, wie die Anlegung von Schmetterlings- und Käfersammlungen! Endlich protestierte er auch dagegen, daß den Realschulen das Latein um des formalen Nutzens willen als obligatorisch aufgenötigt werde. Daß sich Beschlüsse zur Hebung des Standes der Gymnasiallehrer an diese pädagogischen Verhandlungen anschlossen, versteht sich in jener Zeit des Wünschens und Forderns von selbst.

Wie in Leipzig und Meißen die sächsischen, so tagten z. B. die Gymnasiallehrer der preußischen Provinz Sachsen in Halle, die der Provinz Brandenburg in Berlin, und daran schloß sich dann im April 1849 die preußische Landesschulkonferenz an, um zu beraten, inwieweit die höheren Lehranstalten einer der freieren Gestaltung des Staatslebens entsprechenden Reform bedürfen, und wie diese zu bewirken sei. Man dachte hier an eine Anstalt mit einem gemeinsamen dreiklassigen Unterbau mit Latein, über dem sich ein Obergymnasium für die gelehrten Studien von fünf und ein Realgymnasium ohne Latein ebenfalls von fünf Jahrgängen erheben sollte. Eine Minderheit beantragte dagegen vollständige Trennung, da die Realschulen noch nicht einig seien, ob das Lateinische einen notwendigen Unterrichtsgegenstand ihrer unteren Klassen bilden solle, und jedenfalls würde ein Untergymnasium mit Latein und ein darüber sich aufbauendes Realgymnasium ohne Latein ein bloßes Zusammenleimen zweier disparater Anstalten und eine Verkrüppelung der unteren ergeben, wenn das hier gelernte Latein oben nicht fortgesetzt und weiter benützt würde. Allein es ist um so weniger nötig, auf diese Verhandlungen oder auf die im September 1849 abgehaltene Konferenz von Hochschullehrern zur Beratung einer allgemeinen Universitätsreform oder endlich gar auf ähnliche Anläufe in anderen deutschen Staaten näher einzugehen, da sie zunächst alle ebenso oder noch viel mehr als die Beratungen des Frankfurter Parla-

ments *pro nihilo* waren. Unter den Stürmen einer politischen Revolution, das zeigte sich hier wie im Jahr 1789 in Frankreich, ließ sich nicht nebenher auch noch die Schule reformieren.

Nur in Österreich kam es unter dem Einfluß der politischen Revolution zu einer solchen Reform, vermutlich deswegen, weil man hier klug genug war, statt eine parlamentarisch beratende Versammlung von vielen Köpfen zwei Einzelne mit der Aufgabe des Reformierens zu betrauen, und weil man in dem Philologen Bonitz (1814—1888) und dem Herbartianer Exner (1802—1853) die richtigen Männer dafür gefunden hatte. Ihr Organisationsentwurf für die Gymnasien und Realschulen in Österreich ist 1849 veröffentlicht und 1854 definitiv angenommen worden. Die österreichischen Gymnasien hatten mit ihrem sechsjährigen Kursus bis dahin immer noch den Typus der Jesuitenschule festgehalten; in den zwei daran sich anschließenden philosophischen Klassen wurde dann das Latein der sechs ersten Jahre vernachlässigt und das Gelernte vergessen, ebenso aber die in zwei kurzen Jahren anzueignenden Wissenschaften der Mathematik, Physik, Naturgeschichte, Geschichte und Philosophie nur gedächtnismäßig aufgenommen, um nach bestandener Prüfung ebenfalls rasch wieder vergessen zu werden. Dieser Zerreißung in zwei Anstalten wurde nun ein Ende gemacht, der Utraquismus aber deshalb nicht beseitigt, sondern vielmehr durch den ganzen jetzt achtjährigen Gymnasialunterricht entschlossen durchgeführt. Ausdrücklich wurde als „maßgebend für die Aufgabe des Gesamtgymnasiums der Begriff der höheren allgemeinen Bildung“ bezeichnet und erklärt, daß diese Anstalt „einen vollständigen mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht im Ebenmaße mit den philologisch-historischen Disziplinen aufnehme, und daß ihr Schwerpunkt in der wechselseitigen Beziehung beider Gruppen von Unterrichtsgegenständen aufeinander liege.“ Dabei mußte sich — angesichts der geringen Zahl von wöchentlich 22—26 Stunden in einer Klasse — das Lateinische erhebliche Einschränkungen gefallen lassen; die Übungen im Sprechen und der lateinische Aufsatz fielen weg, dafür wurde eine möglichst umfangreiche Lektüre klassischer Schriftsteller angeordnet; denn als Ziel galt „Kenntnis der römischen Literatur in ihren bedeutendsten Erscheinungen und des römischen Staatslebens, Erwerbung des Sinnes für stilistische Form der lateinischen Sprache und damit mittelbar für Schönheit der Rede überhaupt“. Metaphysik und Moralphilosophie wurden beseitigt, über empirische Psychologie und Logik sollte im Gymnasium nicht hinausgegangen werden. In der Forderung, durch den Unterricht zugleich zu erziehen, sieht man zum erstenmal den Einfluß der Herbartschen Pädagogik auf einen staatlich gymnasialen Lehrplan. Endlich wurde auch die Heranbildung der Lehramtskandidaten eifrig in die Hand genommen, Wien ging mit Gründung eines philologischen Seminars unter Bonitz' Leitung und mit der Einrichtung eines physikalischen Instituts zu demselben Zwecke voran, andere österreichische Universitäten folgten rasch nach. So erfreulich und verheißungsvoll das alles war, so fehlte es aber doch von Anfang an nicht an Gegnern, der Klerus fürchtete für seine lang behauptete Herrschaft über die Schule, die Siebenbürgen für ihre nationale

und kirchliche Selbständigkeit. Doch wurden von diesen letzteren auch sachliche Bedenken erhoben und verlangt, es möchte „der in dem Entwurf unverkennbar hervortretenden Überbürdung der Schüler durch Reduktion der sogenannten Realien auf die rechte Weise vorgebeugt werden, und das Studium der klassischen Sprachen, welches in dem Entwurf durch die ungewöhnliche Bevorzugung der Mathematik, der Naturwissenschaften und zum Teil der Geschichte gefährdet erscheint, einen erweiterten, seinen Bildungsmomenten entsprechenden Raum erhalten"; denn nicht darauf komme es an, was der Gymnasiast lerne, sondern ob er das Lernen lerne. Und nun kam 1855 vollends noch das Konkordat mit seiner Bestimmung, daß „in den für die katholische Jugend bestimmten Gymnasien und mittleren Schulen nur Katholiken zu Professoren ernannt werden und der ganze Unterricht geeignet sein solle, das Gesetz des christlichen Lebens dem Herzen einzuprägen". Damit war auch hier der Meltau der Reaktion auf verheißungsvolle Anfänge gefallen und das Gedeihen im Keime erstickt und geschädigt. Der Bonitz-Exnersche Entwurf blieb freilich in Geltung, aber er wurde doch vielfach, namentlich zu Gunsten der Ordensschulen, so „mild und nachsichtig" durchgeführt, daß die Unterrichtserfolge sehr ungleichmäßig waren und an manchen Orten selbst hinter den bescheidensten Erwartungen zurückblieben.

Als aber nach 1866 Österreich sich rasch erholte, im Innern erfolgreich die Bahn eines besonnenen Fortschritts einschlug und überdies das Verhalten des Papstes im Jahr 1870 das Konkordat wieder hinfällig machte, da konnte auch auf dem Gebiet der Schule zunächst energischer durchgeführt werden, was der Organisationsentwurf von 1849 gewollt und angeordnet hatte. Vertieft aber und auf das richtige Maß zurückgeführt wurde das alles durch den Gymnasiallehrplan vom 26. Mai 1884, dem schon 1879 eine Neuordnung des Realschulwesens vorangegangen war. Die ausführlichen Instruktionen, die demselben beigegeben waren, zeigten, wie günstig Bonitz auf die österreichischen Schulen und ihre Lehrer gewirkt hatte und wie tüchtig hier pädagogisch gearbeitet worden war. Doch beklagten sich die Lehrer, daß ihnen durch diese Instruktionen fast jeder Schritt und Tritt vorgezeichnet sei: es hing das einerseits mit dem österreichischen Bureaukratismus, andererseits aber auch mit dem Herbartschen Hinter- und Untergrund dieser Weisungen zusammen. Immerhin verdankt das österreichische Schulwesen diesem Lehrplan die Höhe, auf der es heute steht, und auch theoretisch ist die österreichische Pädagogik auf dem besten Wege, sich von dem engen Anschluß an Herbart allmählich frei zu machen. Ebenso günstig liegen die Dinge gesetzgeberisch auch auf dem Gebiete des Volksschulwesens, für das das Reichsvolksschulgesetz vom 14. Mai 1869 mit seinen freiheitlichen Bestimmungen einen ganz gewaltigen Fortschritt bedeutet: es gab Österreich, was Preußen immer noch nicht hat, die wahrhaft allgemeine und die simultane Volksschule. Daß mit dem Erlaß eines Schulgesetzes noch bei weitem nicht alles getan ist, das sieht man freilich auch hier. Für ein volles Gedeihen der Schule sind gerade in Österreich die politisch nationalen und die kirchlichen Hemmnisse immer wieder zu groß; um so mehr ist anzuerkennen, wie

viel hier unter ungünstigen Verhältnissen im ganzen niederen und mittleren Unterrichtswesen geleistet worden ist.

SCHILLER, Artikel „Reform der Gymnasien" a. a. O. VARRENTRAPP a. a. O. GERD EILERS, Meine Wanderung durchs Leben 6 Bde. 1856 ff. Ders., Zur Beurteilung des Ministeriums Eichhorn 1849 (darüber G. WENDT in d. Preuß. Jahrb. V, S. 572 ff.). Ueber die Verhandlungen der sächsischen Gymnasiallehrer s. die Berichte in den N. Jahrb. f. Phil. 1848, 1849. Ueber Köchly s. einen Vortrag von ARNOLD HUG, H. Köchly 1878, und dessen Artikel in der Allg. D. Biogr. Ueber Oesterreich vgl. die ersten Jahrgg. der 1850 gegründeten Zeitschr. f. d. österr. Gymn., den Artikel „Oesterreich-Ungarn" in Schmids Enzyklopädie und FR. TEUTSCH, Die siebenbürgisch-sächsischen Schulordnungen, Bd. 2, 1892 (*Mon. Germ. Paed.* Bd. XIII). Stimmen über den österreichischen Gymnasiallehrplan vom 26. Mai 1884, gesammelt von K. F. KUMMER 1886. Pädagogischer Literaturbericht anläßlich des 25jährigen Bestandes des Reichsvolksschulgesetzes vom 14. Mai 1869. Wien 1894.

3. Auch für Deutschland bedeuten die fünfziger Jahre eine Periode stumpfer, bleierner Reaktion. Natürlich hatte auch die Schule den Einfluß derselben zu verspüren und darunter zu leiden. Die Klagen Rumpels über den unchristlichen Geist der höheren Schulen und der philologischen Lehrer wurden auf Pfarrkonferenzen und Kirchentagen wieder aufgenommen und durch den Hinweis auf die durch ihn verschuldete Revolution nun erst recht eindringlich und nachdrücklich gemacht. Und nicht bloß in Resolutionen erschöpfte sich dieser Protest, er ging zu Taten über, den unchristlichen Staatsgymnasien sollten christliche Privatgymnasien entgegengestellt werden. In Königsberg plante man ein preußisches National-Gymnasium, auf dem die Jugend zu wahrer Gottesfurcht und zum Patriotismus erzogen werden sollte; in Stuttgart gründete man ein „Privatgymnasium auf dem Grunde des christlichen Bekenntnisses und in der Kraft des christlichen Geistes", das aber, wohl infolge einer pädagogisch ungenügenden Direktion, schon nach acht Jahren wieder einging. Die wichtigste Gründung dieser Art aber war 1851 das „evangelische Gymnasium" in Gütersloh; Rumpel wurde Direktor, und Friedrich Wilhelm IV. gab ihm gewissermaßen selber die Weihe. „Es liegt in Ihrem Unternehmen," sagte er bei einem Besuch der Anstalt, „eine schwere Anklage gegen die andern Lehranstalten; aber sie ist gerecht und wohl begründet; man kann sie nicht oft genug wiederholen. Viele dieser Anstalten sind glaubensbar. Man darf dies gerade in unserer Zeit aus falscher Weichlichkeit nicht verschweigen. Ich bin für Ihr Unternehmen mit meinem ganzen Herzen; es muß durchaus unterstützt werden." Heute ist Gütersloh ein „öffentliches" Gymnasium, dem noch immer der Ruf und Anspruch besonderer Christlichkeit zur Seite geht. Allein eben gegen diesen Anspruch und gegen jenen vom König ausdrücklich ausgesprochenen Vorwurf, der in der Gründung solcher christlichen Privatgymnasien lag, glaubten die Gymnasiallehrer protestieren zu müssen. Aus dem Norden waren es Männer wie Wiese, Eckstein und Landfermann, aus dem Süden Bäumlein, Nägelsbach, Roth u. a., die auf der Erlanger Philologenversammlung (1851) dagegen Einsprache erhoben und den alten Gymnasien das Prädikat der Christlichkeit nicht aberkennen lassen wollten. Ganz recht hatte ihre Resolution darin, daß „das Verhältnis der klassischen Literatur zum Christentum nicht als ein feindliches betrachtet werden müsse"; die Synthese zwischen dem Humanismus und den beiden christlichen Kirchen war ja im 16. Jahrhundert vollzogen worden; und wenn auch der Neuhumanismus in gewissem Sinn

„heidnischer“ war als der des 16. Jahrhunderts, notwendig war ein feindliches Verhältnis auch jetzt nicht; nur der dem Mönchtum verwandte Pietismus wollte das nicht einsehen. Daß freilich die Stimmung der Menschen um die Mitte des 19. Jahrhunderts im ganzen dem Christentum gegenüber eine andere geworden war, ist unbestreitbar; doch kann ich nicht finden, daß die Philologen hierin eine führende Rolle eingenommen oder sich vor allen anderen hervorgetan hätten. Dagegen war es nur halbe Wahrheit, wenn die in Erlangen Versammelten die klassische Literatur als „Vorstufe des Christentums“ bezeichneten und so den Streit und Gegensatz schiedlich friedlich beilegen wollten. So einfach liegen die Dinge denn doch nicht. Allein zwei Jahre nach einer mißlungenen Revolution kommen nicht die freiesten Geister zum Wort, sondern — so war es auf den Kirchentagen — die reaktionären, oder bestenfalls — so war es in Erlangen — die vermittelnden und versöhnlichen Elemente. Ein wirkliches Verdienst aber haben sich diese letzteren damit doch erworben, daß sie den Angriffen der Reaktionäre auf die höheren Schulen durch ihre Taubeneinfalt, die sich in diesem Fall wie Schlangenklugheit ausnahm, die gefährlichste Spitze abbrachen.

Freilich ohne Schädigung ging es doch nicht ab. Das zeigte sich zuerst auf dem Gebiet der Volksschule. Auch hier sprach es Friedrich Wilhelm IV. aus, daß namentlich die Seminardirektoren einen Hauptteil der Schuld an den Ereignissen von 1848 tragen; man rief daher nach einer Umkehr von dem bisherigen Wege, redete von völliger Aufhebung der Seminarien und dachte daran, die Lehrerbildung, um sie recht „einfach“ zu machen, Landgeistlichen in die Hand zu geben. Soweit wollte aber der Reaktionsminister von Raumer doch nicht gehen, und so erhielt der Referent für das Volksschulwesen, Ferdinand Stiehl (1812 bis 1878), den Auftrag, ohne Bruch mit der Vergangenheit durch zeitgemäße Änderungen die gewünschten Resultate herbeizuführen. Das war der Anlaß zu den berüchtigten drei Regulativen ven 1854. Dieselben sind in ihren pädagogischen Bestimmungen besser als ihr Ruf, und ein Verdienst war es jedenfalls, daß durch sie die Seminare gerettet und ein dreijähriger Seminarkursus nun erst wirklich obligatorisch wurde. Dagegen wurde dem durchaus berechtigten Begehren der Volksschullehrer nach einer erweiterten und vertieften Bildung sowenig Rechnung getragen, daß diese vielmehr noch mehr eingeschränkt und auf das Allernotwendigste herabgesetzt wurde. Dadurch glaubte man die Lehrer gegen alle Anwandlungen des sündhaften Zeitgeistes gefeit. Ganz besonders schlimm aber war die Art, wie der Religionsunterricht betont und in den Mittelpunkt gerückt und doch zugleich durch die Überfülle von Memorierstoff veräußerlicht und mechanisiert wurde, und schlimm auch die aufdringliche Betonung des konfessionellen Charakters dieses Unterrichts. Endlich mußte der erbauliche, für ein Ministerialreskript wenig geeignete Ton, in den diese Regulative vielfach verfielen — als „Arabesken“ hat sie Stiehl selbst bezeichnet — die Lehrer, auf die er berechnet war, notwendig verstimmen, so daß ihre Beseitigung doch nicht mit Unrecht von der Lehrerschaft ersehnt und bald immer stürmischer von liberaler Seite verlangt wurde.

Was Stiehl auf dem Gebiet des Volkschulwesens, das sollte Ludwig Wiese (1806—1900) für die höheren Schulen sein und leisten: Vereinfachung und Christianisierung erschienen hier wie dort als die durch die Zeitverhältnisse gebotenen Ziele und Aufgaben. Aber Wiese war klüger als Stiehl und verstand seine Zeit besser: obgleich er dessen Regulative ausdrücklich gebilligt hatte, behielt er auch als Mann der Reaktion in seinem Ressort die Fühlung mit der modernen Unterströmung und machte dieser die nötigen Konzessionen. In Personenfragen freilich verfuhr er ähnlich, wie seine Vorgänger in den 40er Jahren. Es ist ihm allerdings nachgerühmt worden, daß er „durchdrungen von dem Recht der Freiheit eines Christenmenschen die persönliche Überzeugung hochgestellt habe". Dagegen sprechen aber doch zu deutlich die Beispiele von solchen, die um ihrer persönlichen Überzeugung willen unter ihm sich haben Maßregelung oder doch Zurücksetzung gefallen lassen müssen: an einer markanten Stelle seiner „Lebenserinnerungen" erzählt er selbst von einem Schulmann, der sich ein wohlbegründetes Renommee als geschickter Lehrer erworben habe: „auf ihn rechnete ich für bedeutendere Stellen, bis ich wahrnahm, wie die moderne widerchristliche Bildung immer entschiedener die Richtung seines Sinnes und Geistes bestimmte." Natürlich nicht, daß er persönlich für sich „das Gedeihen des religiösen Lebens für gebunden hielt in den Banden des kirchlichen Bekenntnisses", war das Bedenkliche, wohl aber, daß er in seinem Amt die Anstellung und Beförderung der Lehrer nicht von ihren wissenschaftlichen und pädagogischen Leistungen und ihrem sittlichen Charakter, sondern von ihrer Stellung zur Religion und zur Kirche abhängig machte. Daß durch diese Art zu christianisieren schwache Charaktere zur Heuchelei und starke Naturen in die Arme der Opposition getrieben und bitter gemacht werden mußten, dieser Vorwurf ist der Verwaltung Wieses doch nicht zu ersparen; gerade hierin steht die Art seiner Amtsführung weit hinter der von Johannes Schulze zurück.

Viel glücklicher als in der auf Christianisierung abzielenden Behandlung der Menschen war Wiese in den auf Vereinfachung des höheren Unterrichts berechneten Verordnungen und Reformen. Doch ist es auch hier nicht ohne Bedenken, wenn er nach Niederlegung seines Amtes bekannt hat, daß seine amtliche Tätigkeit seinen pädagogischen Idealen nicht entsprochen habe, er „wäre am liebsten zu der alten Einfacheit eines auf den Religionsunterricht, die alten Sprachen und die Mathematik beschränkten Lehrplans zurückgekehrt, um auf dieser Grundlage die weitere Ausbildung hauptsächlich dem eigenen Studium zu überlassen;" freilich, fährt er fort, „wie wäre dies zu wagen gewesen, nachdem der moderne Bildungsbegriff, dessen Inhalt die Mannigfaltigkeit unseres geistigen Lebens ist, längst auch der Schule schon einen enzyklopädischen Charakter aufgenötigt hat?" Gewiß hat er damit Recht. Aber Unmögliches wollen und wünschen ist kein „Ideal", sondern eine Utopie; und ein Mann, der in leitender Stellung durchweg anderes tut, als er wünscht und will, ist in seltsam zwiespältiger Situation und psychologisch, um nicht zu sagen: moralisch doch nicht recht begreiflich.

Wie fand sich nun aber Wiese tatsächlich mit seiner Aufgabe ab? 1837 hatte Schulze den durch Lorinser entfesselten Sturm gegen die

Gymnasien noch einmal beschworen; er war noch im Amt, als 1856 Lehrplan und Maturitätsprüfungsordnung einer Revision unterzogen wurden: der Urheber davon war aber nicht er, sondern dieses Mal Wiese. Ausdrücklich mußte dieser dabei zunächst anerkennen, daß sich der Normalplan von 1837 „seitdem im allgemeinen als zweckmäßig bewährt" habe; eine Verminderung der Unterrichtsobjekte und des denselben zu widmenden Zeitmaßes habe sich als unzulässig herausgestellt. Auch liege nicht sowohl in der Vielheit der Gegenstände ein Zersplitterndes und Lähmendes, vielmehr sei nur gegenüber dem Mangel an Einheit in der Mannigfaltigkeit eine größere Konzentration des gesamten Unterrichtsstoffes Bedürfnis. Es war dies eine in ihrer Formulierung doch wohl auf Herbart zurückgehende Forderung, in der Männer wie Landfermann, Lattmann, Ellendt u. a. mit Wiese völlig übereinstimmten. Dementsprechend sollten künftig die innerlich verwandten Fächer in eine Hand gelegt, die verschiedenen Tätigkeiten des Schülers auf demselben Gebiet in enge Beziehung zueinander gesetzt und durch Fachkonferenzen dafür gesorgt werden, daß die Lehrer einer Klasse ein deutliches Bewußtsein über die Pensa und Klassenziele und über ihr gegenseitiges Verhältnis zur Erreichung derselben haben. Daher sei namentlich der lateinische und der deutsche Unterricht in Sexta und Quinta mit zwölf wöchentlichen Stunden einem Lehrer zu übertragen, und die philosophische Propädeutik in Prima mit dem Deutschen zu verbinden. Verkürzt wurde der naturgeschichtliche, vermehrt der französische und der Religionsunterricht. Das Ziel des altsprachlichen Unterrichts wird dahin bestimmt: „mittels einer grammatisch genauen und das Notwendige gründlich erörternden Erklärungsweise in die Denk- und Anschauungsweise des Autors lebendig einzuführen und mit dem Inhalt und Zusammenhang seines Werkes bekannt zu machen." Auch die Veränderungen im Maturitäts-Prüfungsreglement vom 12. Januar 1856 waren im ganzen unbedeutend. Am lateinischen Aufsatz wurde festgehalten, an die Stelle einer Übersetzung aus dem Griechischen trat „ein kurzes und einfaches griechisches Skriptum, das lediglich dazu bestimmt sein sollte, die richtige Anwendung der erlernten grammatischen Regeln zu dokumentieren." Als Zweck des Ganzen war nicht mehr angegeben: „auszumitteln, ob der Abiturient den Grad der erforderlichen Schulbildung erlangt habe"; vielmehr sollte das Urteil über seine Reife zu den Universitätsstudien „unter den Lehrern in den Vorberatungen soweit festgestellt sein, daß es in der Regel darüber unter ihnen keiner Debatte bedürfe, da für sie das auf längerer Kenntnis des Schülers beruhende Urteil die wesentliche Grundlage ihrer Entscheidung bildet, die Abiturientenprüfung aber dieses Urteil vor dem Repräsentanten der Aufsichtsbehörde rechtfertigen und zur Anerkennung bringen, sowie etwa noch obwaltende Zweifel lösen und Lehrern und Schülern zugleich zum deutlichen Bewußtsein bringen soll, in welchem Maße die Aufgabe des Gymnasiums an denen, welche den Kursus desselben absolviert haben, erfüllt worden sei." Dieser letzte Zusatz war im höchsten Grade verhängnisvoll: das Abiturienexamen wurde damit ein Examen und Prüfstein für Lehrer und Schüler zugleich und in den Händen gernegroßer Schulräte ein Machtmittel, das Schrecken ver-

breitete, die Prima zu einem Ort hastender Examensarbeit und die Prüfung selbst zu einem Tag des Zitterns und Zagens für alle machte. Nicht in der Prüfung als solcher, wohl aber in diesem freilich schon von Wolf hervorgehobenen Nebenzweck lag hinfort ihr Schaden und ihr Fluch.

Artikel „Privatgymnasium" von V. Strebel in Schmids Enzyklopädie. Verhandlungen der Erlanger Philologenversammlung 1851. Preußisches Volksschulwesen von Thilo Schneider in der Enzyklopädie und von Sander in der Gesch. d. Erziehung von Schmid 5, 3; Bender, Gesch. des Gelehrtenschulwesens ebendas. 5, 1. „Stiehl" in der Allg. D. Biographie von -e-!! L. Wiese, Lebenserinnerungen und Amtserfahrungen 1886. Ders., Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preußen; cf. über ihn auch meinen Artikel „Wiese und Binder" im Württemb. Korrespondenzblatt f. Gel. u. Realschulen Jahrg. 34. 1887 und den Aufsatz von B. Irmer im 4. Bd. von Wiese, „Das höhere Schulwesen in Preußen" 1902.

4. 1858 übernahm Prinz Wilhelm an Stelle des erkrankten Friedrich Wilhem IV. die Regentschaft; damit kam für Preußen eine neue Ära, zunächst sogar — das erste und bis jetzt einzige Mal — ein liberales Ministerium. Ist es Zufall, daß die erste Aktion dieses neuen Regiments auf dem Gebiet der Schule eine Maßregel zu Gunsten der Realschulen war? Charakteristisch war es jedenfalls. Sie hatten in der Reaktionszeit der vierziger und fünfziger Jahre in Preußen ein kümmerliches Dasein gefristet, keine Gnadensonne hatte ihnen geleuchtet, sie waren höchstens geduldet worden. Es ist ein wirkliches Verdienst von Wiese, daß er den neuen Kultusminister v. Bethmann-Hollweg für diese Schulen zu interessieren wußte und ihn bewog, denselben eine feste Organisation zu geben, die denn auch durch die Unterrichts- und Prüfungsordnung vom 6. Oktober 1859 erfolgte. „Man verständigte sich darüber", erzählt Wiese, „daß nach der Entwicklung der Wissenschaften und der Industrie, sowie nach vielen Anforderungen des bürgerlichen Lebens ein unabweisliches Bedürfnis vorhanden sei, neben der geschlossenen Einheit des Gymnasiallehrplans für höhere Bildungszwecke auch solche Schulen als berechtigt anzuerkennen, welche nicht den alten Sprachen, sondern vielmehr der Mathematik und den Naturwissenschaften eine zentrale Bedeutung im Kreise ihrer Unterrichtsgegenstände gewähren und unmittelbar für praktische Berufsarten vorbereiten." Ganz gut hieß es übrigens in dem betreffenden Erlaß: „für ihre Einrichtung ist nicht das nächste Bedürfnis des praktischen Lebens maßgebend, sondern der Zweck, bei der diesen Schulen anvertrauten Jugend das geistige Vermögen zu derjenigen Entwickelung zu bringen, welche die notwendige Voraussetzung einer freien und selbständigen Erfassung des späteren Berufes bildet. Sie sind keine Fachschulen, sondern haben es, wie das Gymnasium, mit allgemeinen Bildungsmitteln und grundlegenden Kenntnissen zu tun. Zwischen Gymnasium und Realschule findet daher kein prinzipieller Gegensatz, sondern ein Verhältnis gegenseitiger Ergänzung statt. Sie teilen sich in die gemeinsame Aufgabe, die Grundlagen der gesamten höheren Bildung für die Hauptrichtungen der verschiedenen Berufsarten zu gewähren. Die Teilung ist durch die Entwickelung der Wissenschaften und der öffentlichen Lebensverhältnisse notwendig geworden, und die Realschulen haben dabei allmählich eine koordinierte Stellung zu den Gymnasien eingenommen." Tatsächlich aber war es mit dieser Koordination doch nicht weit her: in

dem preußischen Beamtenstaat des 19. Jahrhunderts beherrschte die Berechtigungsfrage das Schulwesen, Zuerkennung oder Aberkennung von Berechtigungen entschied daher über Existenz und Gedeihen einer Schulgattung. Das zeigte sich, wie wir gesehen haben, namentlich auch in der Frage nach der Aufnahme des Lateinischen in den Kreis der Unterrichtsgegenstände. Die Realschule des 19. Jahrhunderts war ihrer Idee nach lateinlos; die Beamtenqualität in Preußen aber war *à tout prix* an die Kenntnis des Lateinischen geknüpft, und so hatten sich ihre Vertreter und die Magistrate der Städte wider besseres Wissen und Wollen dazu bequemen müssen, dasselbe auch in den Unterrichtsplan dieser Schulen einzufügen. Wie verhielt sich dazu die Neuregelung von 1859? Sie gibt darauf ausführliche Antwort: „Einen wesentlichen und integrierenden Teil des Lehrplans der Realschule bildet das Lateinische als allgemein verbindliches Lehrobjekt.“ Diese Stellung gebührt der lateinischen Sprache wegen ihrer Wichtigkeit für die Kenntnis des Zusammenhangs der neueren europäischen Kultur mit dem Altertum und als grundlegende Vorbereitung des grammatischen Sprachstudiums überhaupt und insbesondere desjenigen der neueren Sprachen; auch die Schärfung des logischen Auffassungsvermögens „und somit auch des mathematischen Verstandes“ wird von der gründlichen Betreibung der lateinischen Grammatik und einem streng methodischen Verfahren beim Übersetzen aus dem Lateinischen und in dasselbe erwartet. Je weniger aber, heißt es dann weiter, „in der Regel die Schüler selbst von diesem Nutzen der Beschäftigung mit dem Lateinischen volle Einsicht haben, um so wichtiger ist es, daß sie gewöhnt werden, neben den übrigen Lehrgegenständen der Realschule, welche einen auch für sie leichter erkennbaren praktischen Vorteil haben, einem anderen aus Pflicht und um des allgemeinen geistigen Wachstums willen ihren Fleiß zuzuwenden.“ Endlich aber — „wird bei fast allen den Realschulen zustehenden Berechtigungen Kenntnis des Lateinischen von den betreffenden Behörden ausdrücklich gefordert.“ Wie stimmt zu diesem naiven Eingeständnis des amtlichen Aktenstückes, worin ja schließlich doch der entscheidende Grund zu suchen ist, das große Wort von Wiese in seinen Lebenserinnerungen: „die Schulverwaltung könne die Sache immer nur so auffassen, daß sie den andern Behörden überlasse, welchen Wert für ihre Zwecke sie den Schulzeugnissen zugestehen wollen; sie könne sich durch Rücksicht darauf in ihren eigenen Anordnungen nicht bestimmen und sich durch allerlei Ansprüche an die Einrichtung des Lehrplans, mögen sie von Behörden oder aus dem Publikum kommen, nicht davon abbringen lassen, die Idee der Schule fest im Auge zu behalten“? Sei es aber nun „die Idee“ oder die Rücksicht auf die „Ansprüche der anderen Behörden“, jedenfalls wurde in den 9klassigen Realschulen das Lateinische mit 44 Stunden (in VI, 8, in V 6, in IV 6, in III 5, in II 4, in I 3) für obligatorisch erklärt, und diejenigen Anstalten, welche lateinlos bleiben wollten, von den Realschulen erster Ordnung als solche zweiter Ordnung unterschieden. Damit hatte man nun plötzlich drei Schulgattungen, das humanistische Gymnasium und die Realschule erster und zweiter Ordnung, während die höheren Bürgerschulen nichts

anderes waren als unvollständige Realschulen zweiter Ordnung mit weniger als sechs Klassen.

So ist in Preußen das Realgymnasium (= Realschule erster Ordnung) entstanden — eine Realschule, um der Berechtigungen willen mit Latein, da dieses für sie Voraussetzung und Bedingung war. Die pädagogische Frage aber war die, ob mit den 44 Lateinstunden auch wirklich jene idealen Zwecke erreicht werden konnten, die den Berechtigungsgrund arabeskenartig umrankten. Es sollte Sicherheit der unentbehrlichen grammatischen Kenntnis und Gewandtheit in der Anwendung erzielt, vor allem aber möglichst viel gelesen werden; dabei gehöre es zu den notwendigen Erfordernissen, gelesene Abschnitte als ein Ganzes zu überschauen und sich von dem Inhalt derselben nach ihren Hauptteilen Rechenschaft zu geben. Für die Lektüre werden Cäsar, Sallust, Livius, Ovid, Virgil nebst leichteren Reden des Cicero, aber auch Abschnitte aus der Germania und den Annalen des Tacitus und einzelne Oden und Stellen aus Horaz genannt. Wie es aber eigentlich gemeint war, zeigte auch hier wieder die Forderung, den Schülern sollen „die in den allgemeinen Gebrauch übergegangenen lateinischen und aus dem Lateinischen und Griechischen abgeleiteten Bezeichnungen und Ausdrücke der wissenschaftlichen und amtlichen (sic!) Sprache“ erklärt werden.

Gegenüber solcher opportunistischen Halbheit hielt Württemberg wie an seinen einfachen Lateinschulen und an seinem schwierigen „Argument“ (Komposition), so auf der anderen Seite auch an seinen lateinlosen Realschulen fest und erzielte mit denselben fortwährend gute Resultate. Daneben wurde aber auch hier aus ganz anderen Bedürfnissen heraus vorläufig ein Realgymnasium in Stuttgart gegründet. Dort hatte man nämlich nicht aufgehört, eine Anzahl von Schülern des humanistischen Gymnasiums vom Griechischen zu dispensieren; aus ihnen bildete man die sogenannten „Barbarenklassen“, die an Stelle des griechischen englischen und etwas mehr naturwissenschaftlichen und mathematischen Unterricht erhielten. Allmählich entstand so eine vollständige Parallelanstalt, und es war nur eine Frage der Zeit, wann dieselbe vom alten Gymnasium sich loslöste und selbständig wurde: dies geschah seit 1867, und nun organisierte Rektor Dillmann, ein Mann voll Tatendrang und Begeisterung, daraus ein Realgymnasium, das mit seinen 91 Lateinstunden den Namen eines Gymnasiums mit Recht führte, da auf ihm wirklich Tacitus und Horaz gelesen werden konnten und daneben dennoch die Mathematik und die Naturwissenschaften eine intensive und eigenartig vertiefte Pflege fanden. Das war endlich einmal wieder ein Neues, wirklich eine dritte Schulgattung neben dem Griechisch lehrenden Gymnasium und der lateinlosen Realschule, wo das, was getrieben wurde, gründlich und ganz gelehrt und den Bedürfnissen einer Übergangszeit durchaus Rechnung getragen wurde. Die Resultate waren, dank der Förderung der Behörden und der Hingabe des meist aus jüngeren Männern zusammengesetzten Lehrerkollegiums, denn auch in hohem Grade erfreuliche.

Wiese a. a. O. und Artikel „Realschulen“ in Schmids Enzyklopädie von demselben. Dillmann, Artikel „Realgymnasien“ ebendas. und seine Schrift „Die Mathematik die Fackel-

trägerin einer neuen Zeit" 1889. Die Aktenstücke hierzu und zum folgenden im Centralblatt f. d. ges. Unterrichts-Verwaltung in Preußen und bei WIESE, Das höhere Schulwesen in Preußen Bd. I.

5. Dem preußischen Staat aber stellte eben jetzt der große Gang seiner weltgeschichtlichen Entwicklung neue und zum Teil recht schwere Aufgaben. 1866 fielen ihm eine Reihe neuer Provinzen zu, und nun galt es unter möglichster Schonung des bisher dort Bestehenden auch auf dem Gebiete des Schulwesens die Assimilation an das in Preußen Geltende herbeizuführen. Es erschien das um so notwendiger, als ja die Schulen durch das Berechtigungswesen mit dem ganzen Staatskörper aufs engste zusammenhingen, und so urteilt Wiese: „was Vorstellungen, Rat und die Hinweisung auf den Segen guter Schulbildung bei den Ortsbehörden nicht vermochten, das haben die Berechtigungen gewirkt; um diese zu erreichen, seien viele der bestehenden Schulen reorganisiert, innerlich und äußerlich besser ausgestattet, hie und da auch neue errichtet worden." Man wird das zugeben und die gute Wirkung dieser Seite der Verstaatlichung anerkennen können; aber andererseits hat gewiß gerade diese politische Benützung des Berechtigungswesens auch verhängnisvoll dazu beigetragen, es noch mehr in den Vordergrund zu rücken, fast so, als ob die Schule um der Berechtigungsscheine willen da wäre, und hat so Büreaukratismus und Uniformität verstärkt und vertieft. Umgekehrt hat der politisch enge Anschluß Badens an Preußen dort auch der Schule großen Segen gebracht, indem der 1867 nach Karlsruhe berufene Wendt die etwas rückständig gebliebenen badischen Schulen wesentlich nach preußischem Muster reorganisierte, sie aber durch pädagogisch fein gedachte Modifikationen zu echten Pflegstätten eines wahrhaft humanistischen Geistes machte.

Ähnlich wie von den Leistungen Preußens in den 1866 neu gewonnenen Provinzen wird auch von dem weit Größeren, dem Einfluß der Einigung des Deutschen Reiches auf die Schulen im Jahre 1870/71 zu urteilen sein. Gewiß war es ein großer Tag, als zuerst 1868 die Delegierten der Staaten des Norddeutschen Bundes in Berlin, und vollends als im Jahr 1872 Vertreter der sämtlichen deutschen Schulverwaltungen in Dresden zusammentraten, um gemeinsame Interessen des höheren Schulwesens zu besprechen. Dabei durfte es sich freilich nicht darum handeln, alles zu uniformieren. Im Gegenteil, gerade jetzt, wo die politische Einheit glücklich errungen war, konnte man ohne Nachteil im Bildungswesen den echt germanischen Geist der Freiheit und der Mannigfaltigkeit pflegen, und 20 Jahre später haben auch manche norddeutsche Schulmänner es als ein Glück für Deutschland empfunden, daß damals nicht zu viel uniformiert, sondern dem selbständigen Wetteifer der einzelnen Glieder und ihrer individuellen Eigenart freier Spielraum gelassen worden war. Einstweilen war die Hauptsache nur eine Verabredung über die Allgemeingültigkeit der in den verschiedenen deutschen Staaten ausgestellten Reifezeugnisse, welche 1874 praktisch wurde. Schon 1871 war im Anschluß an die seit 1868 bestehende Bundesschulkommission eine Reichsschulkommission eingesetzt worden, die dem Reichskanzler technische Gutachten über die eingehenden Anträge auf Berechtigungen von öffentlichen

oder Privatanstalten erstatten sollte; das ihr zugestandene Inspektionsrecht innerhalb des Reichsgebiets pflegt sie dagegen nicht auszuüben. Man kann bedauern, daß die Berechtigungsfrage der einzige Gegenstand dieser Kommission ist: gewiß ist die Regelung derselben notwendig, und auch mancher sachliche Fortschritt hat sich gerade an die Prüfung solcher Ansprüche angeschlossen; aber es läßt sich doch nicht verkennen, daß durch diese bloß äußerliche Kompetenz die unserer Bildung so notwendige Mannigfaltigkeit zum Teil verkümmert worden ist, und die pädagogischen Ideale und Forderungen mehr und mehr hinter dieser Konkurrenz um die Berechtigungen zurücktreten müssen. Weil jede Schule diese für sich haben will, muß sie sich auch nach Schema A oder B oder C organisieren; den lokalen Verhältnissen, der Individualität von Schulrektoren und Lehrerkollegien, dem pädagogischen Genie und dem pädagogischen Experiment ist dadurch überall das Recht sich geltend zu machen mehr oder weniger ganz entzogen worden. Das ist die Kehrseite fortschreitender Verstaatlichung und allgemeiner Reglementierung, und das ist für unser Bildungswesen kein Glück und kein Gewinn.

Noch eine bedeutsame Aufgabe stellte das Jahr 1870 der deutschen Schulverwaltung. In dem wiedergewonnenen Elsaß-Lothringen mußte das französische durch ein deutsches Schulwesen ersetzt und was durch Waffen wiedergewonnen war, durch geistige und moralische Mittel festgehalten werden. Natürlich handelte es sich hier nicht darum, pädagogisch Neues zu schaffen und zu experimentieren, sondern vielmehr das in Altdeutschland Bewährte einzuführen. Immerhin bedeutet die 1872 eröffnete Kaiser Wilhelms-Universität durch die weitgehende Ausbildung der seminaristischen Übungen, worin ihr inzwischen auch die andern deutschen Hochschulen gefolgt sind, einen Fortschritt in dem der Reformen vielleicht am meisten bedürftigen Universitätsunterricht. Und in den Schulen mußte den Übergangsschwierigkeiten, zu Anfang vor allem den Sprachverhältnissen, auch pädagogisch Rechnung getragen werden. Wenn dabei auch, namentlich in Personenfragen, manche Mißgriffe gemacht worden sind, so darf doch die deutsche Verwaltung mit Genugtuung auf das hier Geleistete zurücksehen. Das Wort von Wiese, daß die Verdienste des Mannes, der es auf seinen Vorschlag hin übernommen hatte, die Neugestaltung des höheren Schulwesens in Elsaß-Lothringen praktisch durchzuführen, des Ministerial- und Schulrats Baumeister „in der Geschichte der Wiedervereinigung dieses Landes mit Deutschland eine bleibende Bedeutung haben," kann ich aus eigener Kenntnis der Verhältnisse bestätigen. 1882 ist derselbe durch den Statthalter Freiherrn v. Manteuffel beseitigt worden, der in der Verwaltung Elsaß-Lothringens eine ähnlich verhängnisvolle Rolle spielte, wie Friedrich Wilhelm IV. in der Geschichte Preußens. Romantiker wie dieser begünstigte er den damals noch durchaus französisch gesinnten katholischen Klerus und gab aus Abneigung gegen den ihn hemmenden Büreaukratismus auch wesentliche Rechte des Staates preis; und eitel wie er war, wollte er wie überall so auch als Schulreformator eine Rolle spielen. Es war glücklicherweise nur eine Episode; aber die Nachwehen derselben spürt das Schulwesen des Reichslands bis zu dieser Stunde:

so ist, um nur Eines zu erwähnen, das damals durch einen Federstrich beseitigte Realgymnasium noch immer nicht wiederhergestellt.

Auch im übrigen Deutschland, speziell in Preußen wirkte übrigens die enge Verflechtung des Schulwesens mit dem Staat infolge des sogenannten Kulturkampfes verhängnisvoll. Die höheren Schulen wurden dadurch in die Bewegung mit hereingezogen, daß die katholischen Bischöfe verlangten, die Lehrer, welche dem Beschluß des vatikanischen Konzils widerstrebten und das Dogma der päpstlichen Unfehlbarkeit nicht anerkennen wollten, sollten nicht mehr als Katholiken angesehen und so gesinnte Religionslehrer aus ihrem Amte entfernt werden. Der Kultusminister v. Mühler, der überhaupt nicht in die neuanbrechende Ära paßte, mußte im Januar 1872 dem Kampfminister Falk weichen, und an Wieses Stelle trat der unbefangen und sachlich denkende Bonitz. Für die Volksschulen wurden jetzt die Stiehlschen Regulative beseitigt, durch die „allgemeinen Bestimmungen für das Volksschul-, Präparanden- und Seminarwesen" der Lehrplan reicher und freier gestaltet und nachträglich sanktioniert, was die preußische Volksschule bis dahin schon aus eigener Kraft, aber ohne viel Gunst und Förderung von oben geleistet hatte. Auch die Errichtung von Simultanschulen wurde begünstigt, leider aber versäumt, nach dem Vorgang Badens oder Hessens die Schulen prinzipiell zu simultanisieren. Dagegen gab der Staat durch das Schulaufsichtsgesetz von 1872 zu erkennen, daß er die Aufsicht über die Schule als seine Sache ansehe; aber auch hier ging man in der Praxis nur schonend und vorsichtig zu Werke, von den ca. 900 Kreisschulinspektoren waren auch unter Falk noch keine 200 weltliche im Hauptamt, die übrigen waren nach wie vor Geistliche im Nebenamt. Immerhin wurden schon von diesen Anfängen einer Zurückdrängung des geistlichen Einflusses auf die Volksschule und ebenso von dem Gesetz über die Vorbildung der Geistlichen auch die höheren Schulen mitberührt. Dabei hätten sich die Unbequemlichkeiten, die der Konflikt natürlich auch für sie hatte, leicht ertragen lassen, wenn sie nur nicht — *pro nihilo* gewesen wären. Einen solchen Kampf muß man entweder nicht unternehmen oder siegreich durchführen. Als sich aber Bismarck 1879 durch die ungeschickte Taktik der nationalliberalen Partei genötigt sah, mit dem Zentrum zu paktieren, da wurde der Kampf eingestellt, der Führer desselben, Falk, mußte einem konservativen Nachfolger Platz machen, und von dem ganzen stolzen Schrankenbau der Maigesetzgebung ist nur noch wie ein rudimentäres Gebilde der Ausschluß der Jesuiten aus dem Gebiet des Deutschen Reiches übrig geblieben. Und im Jahr 1892 hat dann der Volksschulgesetzentwurf des Kultusministers von Zedlitz-Trützschler gezeigt, wie weit der heutige Staat zu Konzessionen an die Kirche bereit ist; der konfessionelle Charakter der Schule war darin grundsätzlich festgelegt, und auch sonst den Ansprüchen der Kirche auf die Leitung der Schule, die Aufsicht über die Lehrer und die Gestaltung des Religionsunterrichts das größte Entgegenkommen gezeigt. Trotz der klerikal-konservativen Majorität im preußischen Landtag, die den Entwurf mit Jubel begrüßte, scheiterte er jedoch glücklicherweise an dem entschlossenen

Widerstand des gebildeten Mittelstands; und das energische Eingreifen der Universitätslehrer in diesem Kampf um die Volksschule bewies, wie sich inzwischen doch der Pestalozzische Gedanke von der Solidarität aller Bildungsinteressen und aller Bildungsstufen dem allgemeinen Bewußtsein aufgedrängt hatte und gerade auch von den Trägern wissenschaftlicher Bildung endlich anerkannt wurde.

Weil aber das Ministerium Falk, um noch einmal zu diesem zurückzukehren, in erster Linie ein Kampfministerium war, so blieben die 1873 von ihm veranstalteten Konferenzen über die Gymnasien und Realschulen zunächst für die Praxis ohne nachweisbare Resultate; das durch die Verfassung von 1850 in Aussicht gestellte Unterrichtsgesetz kam auch jetzt wieder nicht zu stande. Dagegen kam es 1882 unter seinem Nachfolger v. Goßler wenigstens zu einem neuen Lehrplan für die höheren Schulen, dessen Verfasser derselbe Bonitz war, der 33 Jahre zuvor das Schulwesen in Österreich organisiert hatte. Die Hauptabsicht bei dieser preußischen Neuordnung war, die realistische Seite des utraquistischen Systems, die in den Zeiten der Reaktion verkürzt worden war, wieder zu verstärken und dem Andrängen der naturwissenschaftlichen und medizinischen Kreise auf stärkere Berücksichtigung ihres Gebietes Rechnung zu tragen. Dafür mußte sich der Unterricht in den alten Sprachen erhebliche Einschränkungen gefallen lassen. Weniger davon betroffen wurde das Griechische, mit dem zwar künftig erst in Tertia statt wie bis dahin in Quarta begonnen werden sollte, das aber durch Vermehrung der Stunden in vier Klassen doch nur zwei Stunden verlor; auch hatte sich jene Hinaufrückung in Baden bereits bewährt. Dagegen wurde das Latein um 9 Stunden (77 statt 86) verkürzt, dabei aber doch im wesentlichen an den bisherigen Zielen festgehalten. Vom Wortschatz und von der grammatischen Sicherheit verstand sich das von selbst. Die Lektüre sollte gegründet sein auf sprachlicher Genauigkeit und zur Auffassung des Gedankeninhalts und der Kunstform des Gelesenen führen; aus der ersteren Forderung ergibt sich „der formal bildende Einfluß dieses Unterrichts, aus der anderen der Anfang derjenigen Entwickelung, welche in ihrer Vollendung als klassische Bildung bezeichnet wird". Gewarnt wird vor allem vor dem „Abweg", die Erklärung der Klassiker in eine Repetition grammatischer Regeln und eine Anhäufung stilistischer und synonymischer Bemerkungen zu verwandeln. Ausdrücklich wird verzichtet auf den früheren Zweck, daß die Schüler des Gymnasiums die lateinische Sprache zum Organ für den Ausdruck ihrer Gedanken machen können. Wenn daher gleichwohl am lateinischen Aufsatz als einem integrierenden Teil des lateinischen Unterrichts in den oberen Klassen und an Übungen im mündlichen Gebrauch dieser Sprache festgehalten wird, so war das eine Halbheit, die sich rächen mußte; und wenn vollends daneben noch die württembergische Sitte, Abschnitte aus modernen Schriftstellern in das Lateinische übersetzen zu lassen, empfohlen wurde, so war das des Guten bei weitem zu viel und widersprach geradezu der Vorschrift, daß sich die schriftlichen Übungen nur innerhalb des durch die Lektüre zugeführten Gedankenkreises und Wortschatzes bewegen sollen. Es hing wohl damit zusammen, daß bei

der Abiturientenprüfung eine „Übersetzung" aus dem Deutschen ins Lateinische verlangt wurde, wogegen das griechische Skriptum zur Abwechslung wieder einmal wegfiel, und man sich mit einer Übersetzung aus dem Griechischen ins Deutsche begnügte. Durchaus erfreulich wirkte dagegen die von Bonitz gelassene Freiheit in der Auswahl dessen, was in die Gymnasiallektüre aufzunehmen sei. Hier soll sich der Fortschritt pädagogischer Erwägung geltend machen, daher werden Fach- und Direktorenkonferenzen sowie Abhandlungen in Fachzeitschriften immer aufs neue das Richtige zu suchen haben.

An den Lehrplan der Gymnasien schloß sich der der Realschulen an. Auch in Preußen erhielten nun die Realschulen I. Ordnung den Namen „Realgymnasium", und weil am Namen auch die Sache mit zu hängen pflegt, wurde ganz korrekt die Zahl der Lateinstunden um 10, von 44 auf 54 erhöht; denn es hatte sich herausgestellt, das erkannten die Erläuterungen unumwunden an, daß „die Erfolge des lateinischen Unterrichts weder dem Maße der auf denselben verwendeten Zeit noch insbesondere der Bedeutung entsprachen, welche diesem Unterricht in der gesamten Lehreinrichtung dieser Anstalten zugewiesen ist", und daß es namentlich in den obersten Klassen „nicht ausreichend gelungen war, die in den unteren und mittleren erworbenen grammatischen Kenntnisse in sicherem Besitze der Schüler zu erhalten und sie zu befriedigender Sicherheit und Gewandtheit im Übersetzen der Schriftsteller zu führen". So hatte sich erfüllt, was sich 1859 mit Sicherheit hatte voraussehen lassen, und es war ein großes Verdienst von Bonitz, dies so offen zuzugeben und die bessernde Hand an diese mangelhafte Stelle des preußischen Realgymnasiums zu legen. Endlich traten auch hier die lateinlosen Realschulen von neunjähriger Lehrdauer (Oberrealschulen) als Schulen allgemeiner Bildung prinzipiell gleichwertig neben Gymnasien und Realgymnasien, und ausdrücklich suchte man sie vor der Gefahr zu bewahren, „durch eine überwiegende Hingebung an die mathematisch-naturwissenschaftliche Seite des Unterrichts den Charakter von Fachschulen anzunehmen". Den lateinlosen höheren Bürgerschulen aber wollte man ihre „segensreiche Wirksamkeit auf weite Kreise" dadurch sichern, daß man dem Streben nach einer Steigerung ihrer Lehrziele entgegentrat. Und in der Tat konnte das Beispiel von Württemberg mit seinem Netz von solchen kleinen Realschulen lehren, welcher Gewinn und Vorteil für den Bildungsstand des kleinen Bürgertums in der Selbstbeschränkung dieser Schulen liegt. Es kam nur darauf an, ob nicht auch diesmal wieder die Rücksicht auf die Berechtigungen das Aufkommen der damit minder oder gar nicht ausgestatteten Schulen hemmen würde. Schmollers[1]) Klagen aus dem Jahr 1881 über das Zurückbleiben Preußens in der Entwicklung des ganzen gewerblichen Schulwesens hinter Sachsen, Württemberg und Baden mußten mahnen, darin und ebenso in dem damit zusammenhängenden Realschulwesen Versäumtes mit Energie einzuholen; sie zeigten aber

[1]) Gustav Schmoller, Das untere und mittlere gewerbliche Schulwesen in Preußen, erstmals 1881 erschienen, 1890 in seine Reden und Aufsätze „zur Sozial- und Gewerbepolitik der Gegenwart" wiederum aufgenommen.

auch, wie schwierig es sei, ausreichende Mittel dafür zu gewinnen und Vorurteile der Bevölkerung zu überwinden. Denn in der Vorliebe für lateinische und in der Abneigung gegen die „weniger vornehmen“ lateinlosen Schulen tritt die ganze Einseitigkeit in den Anschauungen des Beamtenstaats und tritt auch der Mangel an wahrhaft sozialem Geist in den höheren Schichten der Gesellschaft deutlich zu Tage.

Wiese, Das höhere Schulwesen in Preußen II, III und IV, und ders., Lebenserinnerungen und Amtserfahrungen. H. Schiller, Reform der Gymnasien a. a. O. Paulsen a. a. O. und die betr. Jahrgänge des Centralblattes f. d. ges. Unterrichts-Verwaltung in Preußen.

6. Noch eine andere wichtige Frage drängte sowohl unter Wiese als unter Bonitz zu Versuchen einer Regelung: es war das Problem der richtigen Vorbildung der höheren Lehrer, das hinter den von diesen beiden ausgearbeiteten Prüfungsordnungen für die Kandidaten des Lehramts an den höheren Schulen, von 1866 und von 1887, stand. Das alte Reglement von 1831 erschien namentlich angesichts der immer mehr um sich greifenden Arbeitsteilung auch auf dem Gebiete der Wissenschaft und speziell in den philosophischen Fakultäten unserer Universitäten als veraltet. Wiese machte daher 1866 den Versuch, die beiden Gesichtspunkte der allgemeinen Bildung und der speziellen Fachausbildung miteinander zu vereinigen. Für jene sollte eine Prüfung in „allgemeiner Bildung“ sorgen, d. h. in Religion, Geschichte und Geographie, in Philosophie und Pädagogik und in Sprachkenntnissen, für diese die wissenschaftliche Prüfung in den von dem Examinanden gewählten Fächern, wobei übrigens die Kombinationen vorgeschrieben waren.

Die neue Ordnung von 1887 hielt an diesen beiden Gedanken im allgemeinen fest. Die Bemerkungen zu derselben klingen allerdings so, als ob die Ermittlung der allgemeinen Bildung überhaupt wegfallen sollte; und das war auch die persönliche Meinung von Bonitz, der sich dafür auf Marburg berufen konnte, wo diese Prüfung nur in Ausnahmefällen vorgenommen wurde, wenn der Kommission bestimmte Zweifel an der ausreichenden allgemeinen Bildung des Kandidaten entstanden, und wo sich doch aus dieser weitreichenden Ermächtigung nachteilige Folgen nicht ergeben hatten. In Wirklichkeit aber wurde auch jetzt wieder eine Prüfung in Philosophie und Pädagogik, in christlicher Religionslehre und in deutscher Sprache und Literatur angeordnet und somit nur das Maß der Prüfungsgegenstände für die allgemeine Bildung eingeschränkt. Daß dadurch gebessert, aber Verfehltes doch nicht wirklich gut gemacht wurde, liegt auf der Hand. Und ob es zu loben war, daß die Feststellung der Kombinationen von Hauptfächern mit bestimmten Nebenfächern aufgehoben und von einer Aufzählung der einzelnen Kombinationen überhaupt Abstand genommen wurde, konnte doch gefragt werden. Nur das wurde festgehalten, daß die beiden Hauptfächer demselben Unterrichtsgebiet angehören müssen, um so der bedenklichen Anschauung vorzubeugen, daß die Lehrbefähigung auf dem Nachweis einer Summe von Kenntnissen beruhe, die nicht als Ganzes unter sich in einem inneren Zusammenhang stehen.

Nicht beseitigt dagegen, sondern eher noch entschiedener betont wurde die Abstufung der im Zeugnis zuerkannten Lehrbefähigung nach den verschiedenen Gymnasialklassen, indem man dieselbe erwerben konnte für die unteren, mittleren oder oberen Klassen; daneben unterschied man, je nach diesen Lehrbefähigungen in den einzelnen Gegenständen, Oberlehrer- und Lehrerzeugnisse. Aber gerade an diesem Punkt trat das Problem der Lehrerbildung zu Tage. Bis auf Fr. A. Wolf und noch länger, in Württemberg bis in die sechziger Jahre des neunzehnten Jahrhunderts herein hatte gegolten, daß der Theologe als solcher auch zum höheren Lehramt befähigt sei. Dieses Vorurteil war nun beseitigt; man wußte, daß auch zu diesem Amt ein eigenes Studium, gründliche philologisch-historische oder mathematisch-naturwissenschaftliche Fachbildung notwendig sei. Aber genügte das? Auch die Altertumswissenschaft ist Wissen, und beim Lehrer handelt es sich auch um ein Können. Das war nun nicht schlimm, solange die großen Philologen, ein Wolf so gut als ein Gesner, sich die Heranbildung von Schulmännern angelegen sein und es an *Consilia Scholastica* nicht fehlen ließen; auch liegt fraglos in der Beschäftigung mit den Sprachen als solcher schon ein zum Lehren und Unterrichten anleitendes Element; und endlich muß der Mensch wie zu jeder Kunst, so auch zu der des Lehrens das beste, Anlage und Herz, von Haus aus haben und mitbringen. Allein alles das reicht doch nicht aus; und dazu kamen mit der Zeit noch einige die Sache erschwerende und komplizierende Umstände. Neben den Philologen bedurfte man immer mehr auch der mathematischen und naturwissenschaftlichen Lehrer, und diesen fehlte zunächst noch jenes im Gegenstand selbst liegende pädagogische Moment und fehlte vor allem die dem Sprachunterricht zugute kommende vierhundertjährige Tradition. Aber auch die Philologie rückte der Schule ferner; ihre Methode und ihr Betrieb wurde immer wissenschaftlicher und subtiler, und ihre Vertreter auf den Universitäten dünkten sich vielfach, in seltsamer Verkennung der einen ihrer beiden Aufgaben, des Forschens und des Vorbereitens auf den Beruf, zu vornehm und zu gut, Gymnasiallehrer auszubilden; sie betrachteten sich als Priester der Wissenschaft, nicht als Erzieher von Lehrern.[1]) Und endlich wurde, was den Gymnasiallehrern an solchem lernbaren Können abging, dadurch besonders sichtbar, daß bei den Volksschullehrern und in ihren Seminarien die Technik des Unterrichts, namentlich auch unter dem Einfluß der Herbartschen Pädagogik, in wahrhaft virtuoser Weise ausgebildet war, und somit jene oft in den elementarsten pädagogischen Handgriffen hinter ihren Vorschulkollegen aus dem Volksschullehrerstand weit zurückstanden.

Nun hatte in Preußen freilich schon 1826 Joh. Schulze das Probejahr eingerichtet, durch das der Kandidat seinen künftigen Beruf in seinem ganzen Umfang kennen lernen, seine Kraft für denselben üben, und durch das der Aufsichtsbehörde ein Urteil über seine praktische Befähigung ermöglicht werden sollte; und auch die meisten anderen deutschen Staaten hatten diese Einrichtung angenommen. Allein dieselbe erwies sich als

[1]) Zuletzt noch hatte sich von Wilamowitz-Möllendorff in einer Göttinger Festrede „Philologie und Schulreform“ (1892) ganz schroff auf diesen Standpunkt gestellt.

unzureichend. Fehlte es an Lehrern, so beschäftigte man die jungen Leute alsbald von der Universität weg mit der vollen Aufgabe einer Lehrerstelle, und die Direktoren hatten in der Mehrzahl bei der wachsenden Last bureaukratischer Schreibarbeit keine Zeit, oft auch weder Neigung noch Geschick, sich derselben anzunehmen, und so waren die meisten naturalistisch völlig sich selber überlassen. Obgleich dies auf Direktoren- und Lehrerkonferenzen wiederholt anerkannt wurde, blieb es doch sowohl unter Wiese als unter Bonitz beim Alten. Ein Versuch des letzteren, durch Einführung eines zweiten praktischen Examens nach dem Schluß des Probejahrs diesem aufzuhelfen, scheiterte an dem Widerstand des um Mittel dafür angegangenen preußischen Landtags und wäre wohl auch ohne eine innerliche Umgestaltung des Probejahrs wirkungslos geblieben. Besser waren diejenigen Kandidaten daran, welche Mitglieder eines der wenigen pädagogischen Seminarien waren, die es in Preußen namentlich an den Sitzen der Provinzialschulkollegien gab; doch war z. B. das alte Gedikesche Seminar in Berlin nach und nach aus einem pädagogischen zu einer Fortsetzung der philologischen Universitätsseminare geworden, und diese verzichteten ja längst schon grundsätzlich auf jedes andere als ein rein gelehrtes Tun.

Solchem pädagogischen *laissez aller laissez faire* gegenüber fehlte es nicht an Stimmen, die eine Ergänzung dieser Lücke verlangten und die Errichtung von seminaristischen Kursen für die angehenden Lehrer der höheren Schulen forderten. Doch gingen von Anfang an die Meinungen in der Frage auseinander, ob diese Seminarien an die Universität oder nach Absolvierung der Studienzeit an Gymnasien anzulehnen und anzugliedern seien. In der Theorie ließ sich das nicht entscheiden, hier mußte experimentiert werden. Das geschah zunächst von Herbartscher Seite; in Jena war es Stoy, in Leipzig Ziller, die privatim pädagogische Seminarien mit Übungsschulen errichteten. Um die höheren Schulen aber erwarb sich in dieser Beziehung das größte Verdienst O. Frick in Halle, der als Direktor der Franckeschen Anstalten an das alte *seminarium praeceptorum* Franckes anknüpfte und dasselbe 1881 wieder herstellte. Theoretische Unterweisung der Kandidaten verband sich hier mit praktischer Anleitung durch Hospitieren, Besuch von Musterlektionen und eigenes Unterrichten unter Aufsicht und Kontrolle. Das imponierende Wesen Fricks, seine bestimmte Art, seine reiche pädagogische Erfahrung und sein didaktisches Wissen taten dabei das beste. In ähnlicher Weise hatte H. Schiller in Gießen seit 1876 ein pädagogisches Seminar eingerichtet, das mit der Zeit eine immer festere und geschlossenere Gestalt namentlich auch dadurch annahm, daß sich das Lehrerpersonal seines Gymnasiums allmählich fast völlig aus ehemaligen Schülern des Seminars selbst zusammensetzte und so ganz in die Intentionen seines Direktors einging.

Die Erfahrungen dieser Versuche erschienen der preußischen Unterrichtsverwaltung so günstig, daß sie sich 1890 entschloß, neben und vor dem Probejahr für alle Kandidaten des höheren Lehramts ein Seminarjahr einzuführen, das an einem Gymnasium abzuleisten ist und die Bestimmung hat, die Kandidaten „mit den Aufgaben der Erziehungs- und

Unterrichtslehre in ihrer Anwendung auf höhere Schulen und durch Anleitung zu eigenen Unterrichtsversuchen zur Wirksamkeit als Lehrer zu befähigen". 1891 schloß sich auch Württemberg diesem Vorgang an. Die Berichte lauten bis jetzt günstig, obgleich es schon in der Verordnung vom 15. März 1890 nicht an Mißgriffen gefehlt hat und doch gefragt werden kann, ob eine genügende Anzahl von Direktoren vorhanden ist, welche das für die Leitung eines solchen Seminars notwendige Interesse und die vorausgesetzte „besondere Bewährung auf dem Gebiete der Pädagogik und Didaktik" haben; und jedenfalls ist die Gefahr des pädagogischen Drills, der Ertötung der Individualität des jungen Mannes, des streberhaften „wie er räuspert und wie er spuckt" hier viel weniger zu vermeiden, als dies in Universitätsseminarien der Fall wäre.[1] Der Zusammenbruch des Schiller'schen Systems in Hessen hat das deutlich gezeigt. Und so haben Sachsen und Thüringen (Rein in Jena) lieber an den Universitätsseminarien festgehalten, Baden sich auf die Einrichtung freierer praktischer Übungen für Studenten beschränkt; Elsaß-Lothringen ist der einzige größere deutsche Staat, der für die praktische Ausbildung seiner jungen Lehrer noch immer gar nichts tut, sondern sich mit dem veralteten Probejahr begnügt. Daß übrigens auch Preußen dieses neben dem Seminjahr fortbestehen läßt, scheint mir weder pädagogisch notwendig noch sozialpolitisch gerecht.

Daß es Herbartianer waren, von denen diese Bewegung ausging und die für die staatliche Einrichtung des Seminarjahrs Muster und Gedanken hergaben, hängt mit einem Allgemeinen zusammen. Als man zu der Einsicht kam, daß auch für die höheren Lehrer das Studium der Pädagogik in Theorie und Praxis notwendig sei, da schien sich als das einzig vorliegende fertige System dasjenige Herbarts darzubieten, das überdies durch seinen engen Zusammenhang mit Psychologie und Ethik in wissenschaftlicher Form auftrat, und so wurde die Herbartsche Pädagogik die Grundlage auch dieses im höheren Schulwesen aufkommenden Betriebes derselben. Auf der vierten Direktorenkonferenz in der Provinz Sachsen vom Jahr 1883 referierte O. Frick über die Frage: Inwiefern sind die Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an den höheren Schulen zu verwerten? Er sprach sich aufs entschiedenste und wärmste für eine solche Verwendung der Herbartschen Didaktik aus. Zugleich gründete er 1884 seine „Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen", eine Zeitschrift, in der die Gegenstände des höheren Unterrichts einer didaktischen Bearbeitung wesentlich nach Herbartschen Gesichtspunkten (Formalstufen) unterzogen wurden. Schlagworte, wie die vom erziehenden Unterricht und von den Gesinnungsstoffen, vor

[1] Diese Kritik, die ich gelegentlich wiederholt und weiter ausgeführt habe und worin ich teilweise mit Paulsen übereinstimme, weist A. Matthias in seiner „Monatsschrift für höhere Schulen", 2. Jahrg. Heft 3/4 mit den Worten zurück: „Daß das Urteil (Paulsens und Zieglers) schief ausfällt, wo genaue aus eigener Erfahrung gewonnene Kenntnis der Verhältnisse fehlt, darf nicht überraschen." Ich hänge diese durch meine durchaus sachlichen Ausführungen nicht motivierte Unfreundlichkeit einfach tiefer und frage nur: was heißt hin und her „eigene Erfahrung"? gibt es denn nur eine solche von oben, nicht auch Erfahrungen von unten?!

allem aber die Idee der Konzentration wurden bald mit bald ohne *bon sens* auf das höhere Schulwesen angewendet, und das, was man (und wie man es) bis dahin traditionell und gewohnheitsmäßig geübt hatte, mußte nun den Maßstab der pädagogischen Theorie an sich anlegen und sich durch sie kritisch prüfen und entweder rechtfertigen oder als unhaltbar aufzeigen lassen. Die Lehrbücher der Pädagogik von H. Kern und H. Schiller, von denen namentlich das letztere ausschließlich für die höheren Lehranstalten bestimmt war, bewegten sich auf Herbartschem Boden, und auch das „Handbuch“, von dem diese Geschichte ein Teil ist, erklärt in seinem Prospekt, daß „in der theoretischen Pädagogik das einzige in der Gegenwart anerkannte und mit Erfolg angewandte System von Herbart die Grundlage bilde, auf der das Lehrgebäude von der Unterweisung und der Zucht der Jugend zu errichten sei“.

So sehr ich nun das Verdienst und die Vorzüge der Herbartschen Pädagogik auch in ihrer Aus- und Umgestaltung durch jüngere Vertreter, namentlich z. B. in der Didaktik Willmanns anerkenne, so kann ich, wie schon gesagt, doch nicht zugeben, daß ein auf einer unhaltbaren Psychologie und einer nicht von sozialem Geiste erfüllten Ethik gegründetes pädagogisches System für unsere Zeit, in der eine empirische Psychologie an die Stelle der alten metaphysischen getreten ist, und die soziale Frage auch die Ethik beherrscht, das richtige sei. Und so ist es auch bezeichnend, daß z. B. H. Schiller in seiner Pädagogik Herbart und Wundt zunächst ganz naiv miteinander zu verbinden gesucht hat und später immer mehr zu diesem letzteren übergegangen ist, wie die von ihm mit Ziehen ins Leben gerufene, nach seinem Tode von mir und Ziehen fortgeführte „Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der pädagogischen Psychologie und Physiologie“ am deutlichsten beweist. Aber jedenfalls zeugt es von der dringenden Notwendigkeit pädagogischer Bildung und Durcharbeitung auch auf dem Gebiet des höheren Unterrichts, daß man in einem Augenblick, wo Herbarts Psychologie und Ethik bereits veraltet waren, doch lieber nach seiner auf diesen beiden Disziplinen aufgebauten Pädagogik greifen als noch länger zaudern und auf ein Neues warten wollte. Es galt Hand anzulegen, und dabei war es fast gleichgültig, wie das Instrument beschaffen war, dessen man sich dabei bediente. Übrigens blieb die Bewegung nicht ohne Widerspruch und vielfache Anfeindungen. Die Bequemen, die es hielten, wie es ihre eigenen Lehrer gehalten hatten, die Routiniers und vor allem die Männer des gesunden Menschenverstands in der Pädagogik richteten bald berechtigte und vernünftige, bald freilich auch törichte und kleinliche Angriffe auf die neuen Methodiker, namentlich ihre Großwortigkeit wurde z. B. von Oskar Jäger in seinem pädagogischen Testament „aus der Praxis“ (1883) aufs trefflichste gekennzeichnet. Aber eben solche Schriften bewiesen, daß doch die ganze Bewegung durch Satz und Gegensatz günstig gewirkt und nun endlich auch die Gymnasiallehrer zu ernstlicher Beteiligung an der Lösung pädagogisch didaktischer Fragen und Aufgaben genötigt hat. Jägers aus Seminarvorträgen hervorgegangenes Buch „Lehrkunst und Lehrhandwerk“ (1897) zeigt auch inhaltlich, wie man sich hin und her näher kam. Und ob

es sich nun darum handelte, im Lateinischen die analytische (Perthessche) Methode zurückzuweisen, oder den Unterricht in den modernen Sprachen im Sinne der neusprachlichen Reformer umzugestalten und diese Reform psychologisch und empirisch zu begründen, oder eine Vereinfachung des grammatikalischen Unterrichts namentlich auch im Griechischen anzubahnen, immer galt doch: die Geister wachen auf, und es schien auch hier eine Lust zu leben.

Centralblatt f. d. preuß. Unterrichtswesen, die betr. Jahrgänge. Artikel „Probejahr" von Erler in Schmids Enzyklopädie. P. Voss, Die pädagogische Vorbildung zum höheren Lehramt in Preußen und Sachsen 1889. Meine Artikel darüber in der Beilage z. Allg. Ztg. 1889 Nr. 155 ff. und meine Bemerkungen dazu in den „Fragen der Schulreform" 1891. H. Schiller, Pädagogische Seminarien für das höhere Lehramt 1890, wo sich noch weitere, auch ältere Literatur darüber verzeichnet findet. G. Richter, Gymnasialseminar in Reins Handbuch Bd. 3. Wiese-Irmer, Das höhere Schulwesen in Preußen, Bd. 4, 1902.

7. Aber es schien nur so. In Wirklichkeit war der Boden, auf dem das deutsche Gymnasium stand, unterwühlt, und die Frage war nur, ob das Gebäude im ganzen morsch geworden sei und des Abbruchs bedürfe. Im eigenen Hause waren die Gymnasiallehrer selbst unzufrieden. Sie zumeist aus äußeren Gründen. Die Verstaatlichung der Schule hatte auch sie zu Staatsbeamten gemacht, ihr Studium war dem aller anderen zum mindesten gleichwertig, ihr Dienst ein mühevoller und ihre Aufgabe, dem Staat seine Beamten vorzubilden, eine wichtige und hohe; und endlich hatte das freilich nur halbwahre Wort, daß bei Sadowa und Sedan der preußische Schulmeister gesiegt habe, ihr Selbstbewußtsein mächtig gesteigert. Dazu stand nun aber weder ihr Gehalt noch ihr Rang noch ihre Wertschätzung in den Augen des Publikums in richtigem Verhältnis; noch lastete auf ihnen in allen diesen Beziehungen etwas von der alten Mißachtung der Schulmeister während dreier Jahrhunderte, und die anmaßliche Vorherrschaft des Juristenstandes, der in Deutschland überall regiert und bei seinem Mangel an sachlichem Wissen doch immer dem Techniker die eigentliche Arbeit zuweisen muß, empörte auch sie. Und so entstand erst eine dumpfe Gärung, die sich chaotisch da und dort Luft machte, dann bildeten sich allmählich Vereine zur Hebung des Standes, und ein zäher Kampf gegen die Sparsamkeit der Finanzminister, den Mangel an gutem Willen bei den juristischen Vorgesetzten und die Vorurteile des Publikums begann. Derselbe ist noch nicht überall beendigt, doch haben die Vereine überall Besserung erzwungen; am weitesten voran ist, neben einzelnen größeren Städten, auch hierin Baden, wo die akademisch gebildeten Lehrer an Gehalt und Rang den übrigen Beamten nunmehr gleichgestellt sind; am weitesten zurück steht in mancher Beziehung noch Württemberg, das dafür allerdings, wie übrigens auch eine Anzahl kleinerer deutscher Staaten, schon seit vierzig Jahren die juristische Bevormundung der höheren Schulen abgeschüttelt und einen Philologen an der Spitze der Ministerialabteilung für die Gelehrten- und Realschulen stehen hat. Daß bei jenem Kampf der akademisch gebildeten Lehrer viel Kraft auf Äußerliches verwendet wurde und die pädagogischen Interessen darüber oft allzusehr zurücktreten mußten, auch manche hohle Agitatoren nach oben kamen, und das Publikum im ganzen keinen günstigen Eindruck von diesen oft ins Kleine und

Kleinliche verlaufenden Bestrebungen gewann, ist unbestreitbar, ist aber nicht die Schuld derer, die sich erzwingen mußten, was ihnen freiwillig zu geben längst schon Pflicht des Staates gewesen wäre. Immerhin ist es hohe Zeit, daß der Lehrerstand die z. B. in Elsaß-Lothringen wie ein Alp auf der Schule liegende Verstimmung und Verbitterung sich endlich von der Seele wasche und sich von diesem Kampf um das Recht nicht ganz und gar unterkriegen lasse. Von dem allgemeinen deutschen Oberlehrertag, der an Ostern 1904 zum erstenmal tagen soll, darf man sich vielleicht gerade nach dieser Seite hin eine günstige Wirkung versprechen.

Jedenfalls aber hat dieser Notstand im eigenen Lager von vornherein der allgemeinen Mißstimmung Vorschub geleistet, die in den achtziger Jahren das Gymnasium mit voller Wucht traf und unser ganzes höheres Schulwesen ins Wanken brachte. Zunächst schien es ein interner Streit der Schulen unter sich zu sein. Das Berechtigungswesen beherrscht das deutsche und speziell das preußische Schulwesen; es hängt also das Gedeihen einer Schulgattung wesentlich von der Fülle der ihr staatlich zuerkannten Berechtigungen ab. Und da war nun fraglos das Gymnasium vor den beiden andern neunklassigen Anstalten bei weitem bevorzugt; namentlich blieb dem Realgymnasium trotz der Verstärkung des Lateinischen im Jahr 1882 mit einer kleinen Ausnahme die Pforte zum Universitätsstudium verschlossen. Statt diese überhaupt allen Abiturienten zu öffnen und den Usus darüber entscheiden zu lassen, welche Vorbildung für welches Fakultätsstudium das geeignetste sei, war auch hier alles bureaukratisch aufs genaueste reglementiert, namentlich wurde die Bitte um Zulassung der Realgymnasiumsabiturienten zum medizinischen Studium immer wieder abgelehnt. Das empörte die Vertreter dieser Schulgattung mit Recht, und da die „Humanisten“ unnötigerweise sich an dem Streit beteiligten und sich anstellten, als ob ihre Sache durch dieses Verlangen gefährdet sei, so entstand zwischen ihnen und dem Realschulmännerverein ein erbitterter Kampf über das „Gymnasialmonopol“, unter dem das Objekt, um das gestritten wurde, die klassische Bildung selbst am meisten litt.

Denn bereits hatte sich, fast plötzlich, gegen diese und damit gegen das ganze darauf gegründete höhere Schulwesen ein allgemeiner Sturm von ungewöhnlicher Heftigkeit erhoben. Zuerst kamen an den Hochschulen die Mediziner und die Vertreter der Naturwissenschaften und erklärten, daß die auf den Gymnasien erworbene Vorbildung für ihre Zwecke nicht genügend sei; vom Griechischen wollten sie zwar nicht lassen, aber der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht sei mangelhaft, und der ganze Habitus der Gymnasialabiturienten den Aufgaben und der Art ihres Arbeitens nicht gewachsen, sie könnten vor allem nicht „sehen“; darum ging von hier der Ruf aus: „Kegelschnitte, kein griechisches Skriptum mehr!“ Und diese selben Mediziner im Bunde mit Müttern und Vätern namentlich der oberen Stände klagten über Überbürdung der Schüler und konstatierten dieselbe in Broschüren und Artikeln, wie schon fünfzig Jahre zuvor Lorinser getan hatte; nur konnte man in einer von Waffen starrenden Welt durch den Hinweis auf die Gefährdung der Wehrhaftigkeit des deutschen Volkes der Sache jetzt weit mehr Nachdruck

geben. Und in der Tat nahmen diese Überbürdungsklagen so rapide zu, daß die Regierungen — der Freiherr von Manteuffel im Reichsland allen andern voran — Kommissionen niedersetzten und medizinische Gutachten einholten und auf Grund derselben sich beeilten, eine Minderung der Arbeit eintreten zu lassen; und auch dabei traf Anklage und Abminderung vor allem die alten Sprachen. Sieht man heute auf diesen Überbürdungssturm zurück, so wird man — ganz abgesehen von den politischen Nebenzwecken, die z. B. im Elsaß von seiten der Kläger und des Helfers dabei erreicht werden sollten — darin ein gut Teil Übertreibung und Weichlichkeit entdecken; auch zeigten die darüber eingeholten medizinischen Gutachten vielfach ein erstaunliches Maß von Unfähigkeit, gerade die Punkte herauszufinden, auf die es in Klage und Abhilfe eigentlich ankam. Der Nachweis einer vorhandenen Überbürdung mußte doch ganz anders gründlich fundamentiert werden, als es hier geschah, und die von ihnen vorgeschlagenen Mittel und Mittelchen waren zwar zum Teil ganz brauchbar und hübsch, aber doch nur Palliativ- und Notbehelf, wirkliche Hilfe konnte nur von pädagogischer Seite kommen. Denn ganz aus der Luft gegriffen war die Sache allerdings nicht. Die realistische Seite des utraquistischen Systems hatte sich allmählich zu einer der sprachlich-historischen gleichwertigen Hälfte ausgewachsen, und da auch die Lehrer dieser Fächer den philologischen Kollegen an Wissen und mehr und mehr auch an pädagogischem Können, an Leisten und Leistenwollen ebenbürtig zur Seite standen, so hatten sich allerdings die Anforderungen und hatte sich die Last des Lernens für die Schüler gegenüber den Aufgaben des 16. Jahrhunderts in gewissem Sinne verdoppelt. Auch erschwerte die Überfüllung der von vielen nur um des Einjährig-Feiwilligen-Scheins aufgesuchten Gymnasialklassen das Arbeiten mit den Schülern in der Schule selbst, so daß man mit allem Recht von „Ballast“ sprechen konnte.

Angesichts dessen war es wenigstens verständlich, wenn radikale Geister diese Schwierigkeiten einfach und kurz dadurch zu heben suchten, daß sie für alle oder doch für die Mehrzahl der eine höhere Bildung suchenden Jugend schlankweg die Beseitigung des altsprachlichen Unterrichts forderten. Auch diesem Verlangen kamen verschiedene geistige Strömungen unserer Zeit zu Hilfe. So vor allem die nationale: vor 1870 hatte diese im Schwärmen und Kämpfen um Kaiser und Reich ihr würdiges Ideal und ihr grosses Ziel gehabt; nun dieses erreicht war, suchte sie nach anderen Betätigungsgebieten. Und eines davon war die Schule; fast als ob die im Lateinischen und Griechischen unterrichtete Jugend vor 1870 nicht national gefühlt und im Jahr 1870 ihre Pflicht nicht getan hätte, verlangte man an Stelle der Beschäftigung mit fremder Literatur und Geschichte im Sprachlichen mehr deutsch, im Historischen ausschließlich „vaterländische“ und namentlich auch neuere und neueste Geschichte. Auch hierin steckte ja Wahrheit, manches Versäumte konnte und mußte hereingeholt und gebessert werden. Aber erschreckend war doch der großwortige Chauvinismus, der sich hiebei offenbarte, und kläglich die Verständnislosigkeit dieser lauten Patrioten für das, was das Altertum in seiner stillen Größe zur Weckung wahrer Vaterlandsliebe und was die Einglie-

derung des Knaben in das Ganze eines Schulorganismus, in den Schulstaat zur staatsbürgerlichen und sozialen Erziehung beiträgt. Das zweite war das, was man den Realismus der Gegenwart zu nennen pflegt. Banausen und Philister hat es zu allen Zeiten gegeben, und sie sind niemals Freunde des klassischen Altertums und des klassischen Unterrichts gewesen; denn sie vermögen den Nutzen desselben nicht einzusehen, und der ideale Hauch der Freiheit und der Schönheit, der namentlich vom Griechentum ausgeht, ist ihnen unbequem und lästig. Sie konnten sich nun auf eine ganz berechtigte moderne Strömung berufen, die dem idealistischen Schönmachen einer altgewordenen Poesie und Kunst gegenüber auf Wahrheit und Natürlichkeit drang und das Charakteristische und Bedeutende höher stellte als das Schöne und das Typische. Es war dies in unserer Kunst und Literatur ein neuer Sturm und Drang mit aller Einseitigkeit eines solchen und mit vielen häßlichen Schlacken und mit noch viel mehr lächerlichen Übertreibungen, aus denen man aber doch die erfreulichen Anfänge einer neuen und bedeutenden Kunstrichtung hervorwachsen sah. Aber wie immer man darüber denken und sich dazu stellen mochte, fraglos bedeutete sie — ob nur für heute oder für immer, ist schwer vorauszusagen — eine Abwendung vom klassischen Kunstideal; eben deswegen beriefen sich auf sie mit Recht und Unrecht alle die, welche für dieses Ideal kein Verständnis und kein Auge mehr hatten. Und endlich hatte — teilweise ein Nachklang der materialistischen Ära der fünfziger Jahre und des philosophischen Tiefstands in Deutschland — die berechtigte Bewunderung für die gewaltigen Errungenschaften der Naturwissenschaften, der Medizin und der Technik die Beschäftigung mit den Geisteswissenschaften überhaupt und speziell mit der Altertumswissenschaft als ein dem modernen und praktischen Leben abgekehrtes Tun in der Schätzung der Zeit zurücktreten lassen, was sich bei manchen bis zur völligen Mißachtung steigerte. Dabei war auch der Spott über den unfruchtbaren Kleinkram des philologischen Studiums nicht ganz unverdient, und war überhaupt die moderne Opposition gegen eine in Spezialistentum sich bornierende Gelehrsamkeit und ein sich spreizendes Alexandrinertum, wie sie sich dann bald unter der Fahne Nietzsches sammelte, durchaus gerechtfertigt. Freilich konnte über Bücher wie Ew. Haufes „natürliche Erziehung" (1889) oder über das neue Dogma von der Erziehung als einer Suggestion von der andern Seite der Spott reichlich zurückgegeben werden. Aber das vermehrte höchstens den ohrenbetäubenden Lärm, helfen konnte es nicht.

So war es gekommen, daß die Gymnasien als die Pflegestätten der klassischen Studien die Gunst der Zeitgenossen vielfach verloren. Von allen Seiten zugleich erfolgten die Angriffe, der Bestand unseres ganzen deutschen Schulwesens wurde in Frage gestellt, Petitionen um Abänderung desselben bedeckten sich mit Tausenden von Unterschriften, wogegen der zu Schutz und Trutz gegründete „Gymnasialverein" an Zahl erheblich zurückblieb, und eine Flut von meist wertlosen Vorschlägen zur Reform — der Minister von Gossler gab die Zahl derselben im Jahr 1889 auf 344 an! — vermehrte das Chaos. Da galt es, zu sichten, zu klären und einen Ausweg zu finden, sei es, daß man das Alte stützen und energisch stabilieren oder

an seiner Statt ein Neues finden und bauen wollte. Und dazu sollte nun die Berliner Konferenz dienen, die „behufs Beratung einer Reihe wichtiger, das höhere Schulwesen in Preußen betreffender Fragen" in den Tagen vom 4.—17. Dezember 1890 in Berlin vereinigt war. Neben 40 preußischen Mitgliedern waren auch einige pädagogische Notabeln aus anderen deutschen Staaten zugezogen. Doch gingen namentlich Bayern und Württemberg lieber selbständig vor und ordneten, noch bevor die Entscheidung in Berlin gefallen war, ihr höheres Schulwesen in der Weise, daß wesentlich am Alten festgehalten, daneben aber auch manches Veraltete beseitigt wurde. Vor allem hat Württemberg das notorische Zuviel des Lateinischen in seinen Anstalten beschnitten, die Zahl der Unterrichtsstunden im humanistischen von 102 auf 81, im Realgymnasium von 91 auf 74/75 reduziert und die Anforderungen in der lateinischen Komposition erheblich beschränkt. In Berlin aber zeigte schon die Zusammensetzung der Konferenz, daß der Minister von Goßler mehr eine Stütze für das Bestehende, als einen Antrieb zu Neubildung oder völliger Umgestaltung von den Geladenen begehre; die Vertreter einer radikalen Reform waren quantitativ und qualitativ nur schwach vertreten, und auch die der Versammlung vorgelegten Fragen waren nach dieser Seite hin sehr vorsichtig gehalten. Allein gleich in der ersten Sitzung verrückte das entschiedene und temperamentvolle Dazwischengreifen Kaiser Wilhelms II., der sich in Erinnerung an seine eigenen Schuljahre in Kassel zum Anwalt der Überbürdungsklagen machte und gegen die Gymnasien den Vorwurf mangelnder nationaler Erziehung erhob und überraschenderweise besonders die Beseitigung der Realgymnasien als einer „Halbheit" forderte, den Versammelten das Konzept. Direkt *ad imperatorem melius informandum* zu appellieren schien keiner der zur Verteidigung Berufenen so recht den Mut zu finden, und so erhielten von dieser autoritativen Stelle aus die Anklagen nun erst recht Nachdruck und Gewicht. Die Beschlüsse der Versammlung aber trugen wohl infolge davon vielfach einen recht prinziplosen Kompromiß- und zufälligen Majoritätscharakter; und so war doch die Hauptfrage die, was die preußische Schulverwaltung ihrerseits auf Grund dieses teilweise wirklich „reichen und wertvollen Materials" nachträglich für „bestimmte Entschließungen fassen" werde. Ein Ausschuß von sieben Mitgliedern wurde eingesetzt, um das Material zu sichten und nach Besuch einer Anzahl hervorragender Schulanstalten in Preußen und anderen deutschen Staaten Vorschläge zur Verbesserung zu machen. Das Resultat aller dieser Verhandlungen waren dann die Lehrpläne vom 6. Januar 1892, deren Schlußredaktion im wesentlichen auf den Geheimrat Stauder zurückgehen dürfte. Doch gehört es mit zum Charakter dieser individuallosen Periode, daß keiner der Räte dabei eine so einflußreiche Rolle spielte, wie früher Schulze oder Wiese oder Bonitz.

Das wesentliche an diesen neuen „Lehrplänen und Lehraufgaben" war folgendes: nicht ratifiziert wurde, trotz des kaiserlichen Wunsches, der mit 35 gegen 8 Stimmen gefaßte Beschluß der Berliner Konferenz auf vollständige Beseitigung der Realgymnasien: ein blühendes Schulwesen mit 174 Anstalten und 34—35,000 Schülern mit einem Federstrich aus der Welt zu schaffen, schien doch angesichts des Widerstands vieler

Städte, namentlich auch Berlins nicht tunlich. Dagegen trat eine erhebliche Verminderung des klassischen Unterrichts ein, das Griechische verlor 4, das Lateinische am humanistischen Gymnasium 15, am Realgymnasium 11 Stunden. Damit war dieses letztere wieder so ungünstig gestellt wie vor 1882, ohne daß man doch zu sagen vermocht hätte, wie die Nachteile, die sich damals unzweifelhaft herausgestellt hatten und von Bonitz so offen und eindringlich zugestanden worden waren, künftig vermieden werden sollten; das Verlangen auf Zulassung seiner Abiturienten zum akademischen Studium konnte infolge davon hinfort mit erneuter Energie und leider auch mit besseren Gründen abgewiesen werden. Fast noch schlimmer stand es aber um das humanistische Gymnasium in Preußen mit seinen 62 Lateinstunden; von ihm sagte man angesichts dieser weitgehenden Beschränkung des Lateinunterrichts mit Recht, es sei nunmehr selbst ein Realgymnasium mit Griechisch geworden. Daß der lateinische Aufsatz fiel, war sehr erfreulich; doch hätte das schon längst geschehen sollen und ohne den Umweg über eine Konferenz geschehen können; denn die Zeiten, wo auf der Leipziger Philologenversammlung (1872) Eckstein sagen konnte: „mit dem lateinischen Aufsatz fällt und besteht das alte Gymnasium", waren eigentlich damals schon vorüber und diese Äußerung ein törichter Anachronismus. Von den namentlich an den klassischen Sprachen ersparten Stunden kam dann eine in jeder Klasse dem Turnen zu gut, und überdies wurde aus hygienischen Gründen die Zahl der Unterrichtsstunden überhaupt um 16 vermindert. Bezeichnend für den Sinn und Geist der ganzen Reform aber war, daß für das Deutsche, zum Teil gegen den Widerspruch hervorragender Schulmänner, die Stundenzahl vermehrt und von ihm gesagt wurde, es sei „neben dem Unterricht in der Religion und der Geschichte der ethisch bedeutsamste in dem Organismus unserer höheren Schulen". In der Geschichte wurde die „Darstellung der Verdienste unseres Herrscherhauses auf sozialpolitischem Gebiete bis in die neueste Zeit herab" vorgeschrieben, und damit der Schule, schwerlich zum Heil des Ganzen, die Beteiligung an den sozialen und politischen Kämpfen der Gegenwart in einer ganz bestimmten Richtung zur Pflicht gemacht. Pädagogisch wurde im Gegensatz zu der von Bonitz gelassenen Bewegungsfreiheit zuviel büreaukratisch reglementiert, und sogar, z. B. im Deutschen, die Auswahl der Lektüre genau vorgeschrieben und zentralisiert. Von philosophischer Propädeutik, die sich seit Schulzes Zeit immer mehr hatte beschneiden und reduzieren lassen müssen, war in den Lehrplänen überhaupt nicht mehr die Rede, dagegen das Englische wenn auch vorläufig nur fakultativ eingeführt. Der Hinweis auf die Benützung von Anschauungsmitteln im Lateinischen, wofür Baumeister vorher schon durch seine Bilder aus dem griechischen und römischen Altertum in dankenswerter Weise gesorgt hatte, hing mit dem mannigfach spürbaren Einfluß der Herbartschen Pädagogik auf diesen Lehrplan zusammen. Das Abiturientenexamen wurde als notwendiges Übel festgehalten, aber Erleichterungen angestrebt, die freilich durch die darauf folgenden Verordnungen zum Teil sofort wieder in Frage gestellt wurden. Dagegen schädigte auch diesmal, und vielleicht schlimmer als je, die unselige Berechtigungsfrage den Auf-

bau der Schulen. Im Interesse der vielen, die um des Einjährig-Freiwilligen-Scheines willen die Anstalten nur bis zum Schluß von Untersekunda besuchen wollen, zerlegte man dieselben gewissermaßen in zwei selbständige Teile, ein unteres und ein oberes Gymnasium, setzte an den Übergang von Unter- nach Obersekunda ein weiteres Examen, die sogenannte Abschlußprüfung, als ob wir des Examinierens im Deutschen Reich noch nicht genug hätten, und richtete den Lehrplan der sechs unteren Klassen so ein, daß der Unterricht z. B. in der Geschichte wirklich einen erstmaligen Abschluß an diesem Punkte erreichte. Dadurch war eine rationelle Gestaltung des Lehrplans für den dreijährigen Kursus oben erschwert, teilweise geradezu unmöglich gemacht, und so das Gymnasium in seiner Spitze und höchsten Bestimmung schwer geschädigt. Daher weigerten sich auch die übrigen deutschen Staaten außer Elsaß-Lothringen mit Recht, mit dieser Einrichtung sich Preußen anzuschließen: in einer dramatisch bewegten Szene kam das in einer Sitzung der Reichsschulkommission entschieden zum Ausdruck. Bei den Realschulen war es umgekehrt für die sechsklassigen Anstalten verhängnisvoll, daß sie einfach als Unterbau für die mit dem Danaergeschenk des akademischen Studiums der Mathemathik und Naturwissenschaften beglückten Oberrealschulen angesehen wurden und ihr Lehrplan sich nach diesen richten sollte: noch mehr, als dies schon bis dahin in Preußen der Fall war, gerieten sie damit in Gefahr, ihre wahre Aufgabe aus den Augen zu verlieren, die darin besteht, für den kleinen Bürger und Handwerker die richtigen Bildungsstätten zu sein.

Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. Berlin 4. bis 17. Dezember 1890. Im Auftrag des Ministeriums der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten herausg. 1891. Centralblatt 1892. Wiese-Irmer a. a. O. Th. Ziegler, Die Fragen der Schulreform. Zwölf Vorlesungen 1891. G. Schmid, Das neuzeitliche „nationale" Gymnasium, in Schmids Geschichte der Erziehung 5, 1 S. 337—458; diese überaus ausführliche und doch nicht vollständige Darstellung der Reform von 1890/2 erschien in einem Zeitpunkt — 1901, wo sie bereits durch eine neue Reformwelle überholt, also veraltet war, und ist der beste Beweis für das gleich zu Anfang gerügte Ungeschick des Herausgebers dieses großangelegten Werkes.

8. Der Eindruck, den das Ergebnis dieser Schulreform machte, war im großen und ganzen ein entschieden unbefriedigender. Denen, die eine radikale Änderung gefordert hatten, waren die Konzessionen viel zu wenig weitgehend, sie meinten, im Grunde sei doch alles beim alten geblieben. Umgekehrt erklärten die konservativen Humanisten: *magna pugna victi sumus!* Sie klagten namentlich über die erhebliche Verringerung der Stundenzahl für das Lateinische, wobei man unmöglich mehr das vorgeschriebene, unmöglich auch das wünschenswerte und notwendige Ziel erreichen könne. Unbefriedigt war aber sicher auch der Kaiser, der offenbar große und ganze Arbeit hatte machen wollen und nun sehen mußte, wie das Alte sich nicht so ohne weiteres verdrängen ließ, sondern höchstens durch allerlei Kompromisse einzelnen seiner Wünsche Rechnung getragen wurde. Und unbefriedigt war endlich auch das Publikum, das sich in seinen hochgespannten Erwartungen auf die mit so großem Applomb in Szene gesetzte Reform ebenfalls entweder unklar getäuscht sah oder, soweit es aus Sachverständigen bestand, sich von der Berliner Konferenz nicht in dem Maße imponieren ließ, daß es das Resultat ihrer Verhandlungen

und die Lehrpläne von 1892 kritiklos und willig hingenommen hätte. Eine Reihe von Schriften zur Schulreform übte energisch Kritik an den Beschlüssen der Schulkonferenz und an den neuen Lehrplänen, und so hatte die Reform von 1892 gerade das, was dem Schulwesen nach der Unruhe und der Kampfstimmung der achtziger Jahre am meisten Not getan hätte, die Ruhe, den Frieden, die Stetigkeit, nicht gebracht. Und wenn auch das Interesse des Publikums, das ja für Schulfragen immer nur vorübergehend zu erwärmen ist und sie gern als langweilig oder lästig beiseite schiebt, im allgemeinen rasch genug erlahmte und so allmählich der Lärm verstummte, so konnte man doch deutlich sehen, daß der Kampf um die Schulreform noch nicht zu Ende sei und die neuen Lehrpläne keinen Abschluß und definitiven Frieden bedeuten.

Hinsichtlich der vor allem angefochtenen Stundenzahl für das Lateinische erkannte die Behörde selbst die Unvollkommenheit ihres Werkes an, wenn sie es nicht nur stillschweigend zuließ, daß an einzelnen humanistischen Gymnasien über das festgesetzte Maß hinausgegangen wurde, sondern es 1895 auf Grund der gemachten Erfahrungen ausdrücklich gestattete, diese Zahl in Obersekunda und in den beiden Primen der Gymnasien und Realgymnasien je um eine Stunde zu vermehren; es werde dies auch der alten Geschichte zu gute kommen, in deren Beschränkung auf eine Klasse in dem oberen Kursus man ebenfalls eine schwere Schädigung des humanistischen Unterrichtsbetriebs und seiner Aufgaben erblicken zu müssen glaubte. War hiermit nach dieser Seite hin eine Konzession gemacht, so ließen sich auf der andern naturwissenschaftlichen Seite immer dringendere Stimmen vernehmen, die forderten, daß den realen Wissenschaften ihrer längst schon gewonnenen Bedeutung und Machtstellung entsprechend im Unterricht mehr Gewicht beigelegt und die Gleichwertigkeit der durch sie gewonnenen Bildung auch tatsächlich anerkannt werde. Die Verhandlungen der Naturforscherversammlung von 1898 ließen vermuten, daß ein neuer Sturm im Anzug sei. Und ebenso drang der allgemeine deutsche Realschulmännerverein bei seinen Delegiertenversammlungen immer wieder und mit allem Nachdruck auf Zulassung der Realgymnasiumsabiturienten zu dem ihnen immer noch verschlossenen medizinischen Studium. Endlich traten auch die technischen Hochschulen in den Kampf ein. Als sie bei dem denkwürdigen hundertjährigen Jubiläum des Charlottenburger Polytechnikums im Jahre 1899 durch Verleihung des Promotionsrechts zum Dr. Ing. neben den alten Universitäten als gleichwertig anerkannt wurden, erhoben sie sofort mit Lebhaftigkeit ihre Stimme gegen die übliche Vorbildung auf den Gymnasien und gegen die „veraltete scholastische Methode, das Wissen ohne Können, das Hören ohne Anschauung, die Überlastung durch unverstandene Begriffe und das Urteilen ohne Erfahrung, die Kritik ohne Kenntnis der Tatsachen“; freilich, fügte ihr Sprecher im Eifer der Kritik hinzu, „geben auch die Schulen realer Richtung im wesentlichen keine für das Leben ausreichende Vorbildung“. Auch erhoben sie die spitzige Frage, ob denn der Geist des klassischen Altertums von unseren Denkern und Dichtern nicht soweit aufgesogen und in deutsches Wesen umgesetzt sei, daß man nicht immer

wieder jeden Gebildeten zu den Quellen zurückzuführen brauche und ihn nötigen müsse, auch *invita Minerva* sich mit ihnen zu befassen.

Trotz solcher Strömungen und Sturmzeichen war man aber doch aufs äußerste überrascht, als im Juni 1900 schon wieder eine Schulkonferenz in Berlin zusammengerufen und damit eine Neugestaltung des Lehrplans in Angriff genommen wurde. Ich hatte 1894 den Lehrplänen von 1892 eine Lebensdauer von zehn Jahren geweissagt, sie damit aber immer noch etwas zu hoch eingeschätzt: die zweite Berliner Konferenz kam 9½ Jahre nach der ersten, die neuen Lehrpläne vom 3. April 1901 schon 9¼ Jahre nach den vorangehenden. Es erinnert das doch einigermaßen an das, was oben (III, 1) über die rasch aufeinanderfolgenden Reformen am Straßburger Gymnasium zu Anfang des siebzehnten Jahrhunderts gesagt worden ist.

Schon die Zusammensetzung dieser neuen Berliner Konferenz war interessant: hinter den Universitäts- und Polytechnikumsprofessoren traten diesmal die Schulmänner an Zahl erheblich zurück, auch das Fach der Pädagogik an Universitäten war nur noch durch eine einzige Stimme repräsentiert. Umgekehrt hatte die Schulverwaltung das Heft ersichtlich fester in der Hand behalten als 1890, wo sie das Schiff doch allzusehr hatte treiben lassen, wie es wollte. Dementsprechend war auch die Zahl der Fragen eine beschränktere, die Dauer eine kürzere, und auch das Interesse des Publikums an den Verhandlungen war bei weitem geringer als das erste Mal.

Für das Verhalten der Regierung zu den Ergebnissen der Konferenz gab dann ein kaiserlicher Erlaß vom 26. November 1900 die Direktive. Ungeteilten Beifall fand der Beschluß, der die möglichst rasche Beseitigung der unglückseligen Abschlußprüfung forderte. Noch im gleichen Jahr wurde er denn auch von dem Unterrichtsminister Studt durch Erlaß vom 20. Dezember ratifiziert; bei der Versetzung nach Obersekunda und der Erteilung des Einjährig-Freiwilligen-Zeugnisses sollte fortan lediglich nach den für Klassenversetzungen geltenden Grundsätzen verfahren werden. Ein schwerer Mißgriff war damit glücklich beseitigt.

Einen Fortschritt bedeutete aber unzweifelhaft auch die Antwort auf die erste der der Konferenz vorgelegten Fragen: „Wer die Reifeprüfung einer neunklassigen Anstalt bestanden hat, hat damit die Berechtigung zum Studium an den Hochschulen und zu den entsprechenden Berufszweigen für sämtliche Fächer erworben." Und da auch dieser Beschluß von seiten der Schulverwaltung acceptiert wurde, so hatte damit im Prinzip wenigstens der Realismus seine lange und zäh verfochtenen Ansprüche durchgesetzt, das „Gymnasialmonopol" war verschwunden. Bald erfolgte denn auch eine reichsgesetzliche Neuregelung des medizinischen Studiums, wodurch dasselbe den Realgymnasialabiturienten freigegeben wurde. So sehr man das begrüßen und sich freuen muß, daß damit dem peinlichen Fragen nach dem Woher der Vorbildung ein Riegel vorgeschoben wurde, so ist doch auch heute noch nicht alles erreicht. Von juristischer Seite erhebt man noch immer Einspruch gegen die Zulassung von Realgymnasiumsabiturienten zum Studium der Rechtswissenschaft.

Die Gleichwertigkeit der drei neunklassigen Anstalten ist also noch immer nur eine prinzipielle, durchgeführt ist sie noch nicht. Schon die Konferenz hatte darauf hingewiesen, daß dieselben für die verschiedenen Berufszweige in verschiedener Weise vorbereiten; sei daher von einem jungen Mann eine nicht geeignete Anstalt gewählt worden, so habe eine ausreichende Ergänzung durch Besuch von Vorkursen auf der Hochschule oder in sonst geeigneter Weise zu erfolgen. Und so sind denn auch bereits an verschiedenen deutschen Universitäten solche Vorkurse für Lateinisch namentlich eingerichtet worden, damit die Studenten sich in raschester Weise natürlich die nötigen Kenntnisse zur Lektüre der lateinischen Rechtsquellen erwerben können. Daß aber das nicht die Aufgabe der Universitäten ist, sondern diese damit einigermaßen auf den Standpunkt einer Presse und Schnellbleiche herabgedrückt werden, liegt auf der Hand. Noch größer aber ist die Gefahr, daß dadurch der Schein entsteht, als könnte auf diese leichte Weise in zwei kurzen Semestern gelernt werden, wozu die humanistischen Gymnasien Jahre brauchen; daß es sich hier nur um ein ganz Oberflächliches und Unvollkommenes handeln kann, würde auf die Dauer nicht im Bewußtsein erhalten werden können. Umgekehrt ist die Verleihung des Rechtes zum Studium an die Abiturienten von Oberrealschulen solange eine Gefahr für diese, als das Studium für ein besonders „Vornehmes" angesehen wird, und daher die Oberrealschulen einen Stolz und eine Ehre darein setzen, Studenten zu züchten. Ihre Aufgabe muß nach wie vor bleiben, neben der Vorbildung zum Besuch der technischen Hochschulen für Handel und Industrie im großen Stil zu sorgen, wie die vier- bis sechsklassigen Realschulen für den kleinen Bürger und Handwerker die richtigen Anstalten sind und bleiben müssen. Nicht die ausdrückliche amtliche Bezeichnung der für „jedes Studium geeignetsten Anstalt", sondern die Sitte und der gesunde Menschenverstand müssen hier schließlich das Richtige bringen; einstweilen aber ist den Realschulen allen, vor allem den Oberrealschulen mit Beziehung auf dieses Danaergeschenk zuzurufen: „Mein Sohn, hüte deine Seele vor dem Karrieremachen!"

Eine weitere der Konferenz zur Entscheidung vorgelegte Frage war die, ob eine Verstärkung des lateinischen Unterrichts an Realgymnasien nötig erscheine? Daß die reduzierte Zahl von 43 Lateinstunden zum Leben zu wenig und zum Sterben zu viel sei, hätte man sich freilich schon 1892 durch die Erinnerung an Bonitz gesagt sein lassen können und sollen; die Erfahrungen dieser acht Jahre hatten auch jetzt wieder nur aufs evidenteste gezeigt, wie Recht er seiner Zeit gesehen hatte. Nichtsdestoweniger erklärte die Konferenz von 1900 „mit überwiegender Mehrheit": „Eine Verstärkung des lateinischen Unterrichts am Realgymnasium hat nicht durch Vermehrung der Stundenzahl zu erfolgen", womit sie zwar die Notwendigkeit einer „Verstärkung" dieses Unterrichts anzuerkennen schien, im übrigen aber sich der Kritik eines ihrer Mitglieder — es war bezeichnender Weise der Vertreter des Militär-Erziehungs- und -Bildungswesens — anschloß, der erklärte: „die Erfolge im Lateinischen entsprechen nicht der Zahl der dafür ausgesetzten Unterrichtsstunden", und dem Real-

gymnasium sehr von oben herab empfahl, „im Latein mit den bisherigen Mitteln besser zu wirtschaften"! Aber schon am nächstfolgenden Tage gab Professor Harnack die für eine Konferenz von „Sachverständigen" freilich mehr als seltsame Erklärung ab, dieser Beschluß „beruhe wohl auf einer nicht vollständigen Information", er halte ihn nun „für einen vorschnell gefaßten und bedaure ihn". Und diesem Verwerfungsurteil schloß sich dann erfreulicherweise auch die Schulverwaltung an und erhöhte die Zahl der Lateinstunden im Realgymnasium von 43 auf 49. Daß man damit nun endlich das Richtige gefunden und das letzte Wort gesprochen habe, ist bei dem unaufhörlichen Hin und Her von ursprünglichen 44 zu 54, von 54 zu 43, von 43 zu 49 auch jetzt wieder nicht anzunehmen. Die Zahl der Lateinstunden an den württembergischen Realgymnasien beträgt auch heute noch 74—75, gegenüber 81 am humanistischen Gymnasium.

Handelte es sich hier nur um das Plus oder Minus von ein paar Stunden, so stand dagegen hinter der Debatte über das Griechische eine allgemeine Bildungsfrage großen Stils auf der Tagesordnung. Daß es ausgeschlossen sei, am Gymnasium an Stelle des Griechischen Englisch wahlfrei zuzulassen, und im allgemeinen nicht angezeigt erscheine, den Anfang desselben über die Untertertia hinaufzuschieben, darüber waren die Versammelten rasch einig. Aber daß diese Fragen überhaupt gestellt werden konnten, und daß der Professor der klassischen Philologie an der Universität zu Berlin, Ulrich von Milamowitz-Möllendorff in seinem Gutachten über den griechischen Unterricht auf dem Gymnasium voraussetzte, daß künftig nur noch die letzten vier Schuljahre, wenn auch mit neun wöchentlichen Stunden dafür zur Verfügung stehen, war an sich schon bezeichnend und bedrohlich genug. Viel wichtiger aber war, daß er, ohne auf erheblichen Widerspruch zu stoßen, einen völligen Umschwung in unserer Stellung zum Griechentum konstatieren und proklamieren konnte. „Die Antike als Einheit und Ideal ist dahin, die Wissenschaft selbst hat diesen Glauben zerstört; was unser Gymnasium jetzt geben will, ist der verkümmerte Rest von dem, was vor hundert Jahren für die damaligen Bedürfnisse gesucht und aufgefunden war", d.h. von jener ästhetischen und humanen Menschenbildung, wie sie die Wolf und die Wilhelm v. Humboldt bei den Griechen allerdings gesucht und gefunden hatten. Dieses „Vorbildliche" soll nun aufgegeben werden. Dagegen wies Wilamowitz darauf hin, daß eine anderthalbtausendjährige Periode der Weltkultur, nicht nur die Grundlage, sondern sozusagen ein Typus der unsern, griechisch sei, daß von allen Seiten unseres Denkens die Fäden unmittelbar nach Hellas führen und dort die gemeinsamen Vorfahren aller modernen zivilisierten Völker aufzusuchen seien. Die Aufgabe sei daher nicht, ein ausschließlich *(sic!)* ästhetisches Interesse zu befriedigen oder das Griechentum als absolut vorbildlich zu betrachten, sondern es gelte, diese ganze Weltperiode, mit der wir zusammenhängen, diese historische Einheit in ihrer geschichtlichen Bedingtheit und Beschränktheit zu erfassen, das Interesse sei also hinfort ein ausschließlich historisches. Als praktische Konsequenzen ergeben sich daraus nach Wilamowitz die Erleichterung der

elementaren Grammatik, die Weglassung der Accentlehre und des Schreibens der Accente durch die Schüler, die Beseitigung der attischen Grammatik und der Beginn mit dem homerischen Griechisch und mit Homer. Während aber Homer und Herodot die Lektüre in Sekunda, Platon und die Tragiker die in Oberprima beherrschen, müsse für Unterprima ein Lesebuch geschaffen werden, das uns einen Einblick gebe in jene ganze anderthalbtausendjährige Kultur und also Stücke von Solon und Thukydides, von Aristoteles und Platon, von Euklid und Diokles, von Clemens Alexandrinus und der Schrift *περὶ ὕψους*, von Dionysios Thrax, von Strabon und Hippokrates enthalten solle. Für einen solchen griechischen Unterricht sei endlich auch ein „neuer Lehrer des Griechischen" nötig, dem sogar „eine vornehme Stellung im Kollegium" zugewiesen werden müsse.

Die Konferenz ließ sich auf diese Gedanken selbst, die ja im einzelnen vielfach nicht neu waren, nicht näher ein, wohl aber schloß sich ihnen die Schulverwaltung, wenn auch einstweilen noch zaghaft und vorsichtig an. Wilamowitz hatte nämlich inzwischen unter Mitwirkung einiger Schulmänner ein griechisches Lesebuch so, wie er es für die Konferenz skizziert hatte, veröffentlicht; darüber heißt es in den Lehrplänen von 1901: „Das in II und I etwa *(sic)* in Gebrauch zu nehmende Lesebuch hat die Aufgabe, neben der ästhetischen Auffassung auch die den Zusammenhang zwischen der antiken Welt und der modernen Kultur aufweisende Betrachtung zu ihrem Rechte zu bringen." Und wirklich wurde das Lesebuch da und dort alsbald eingeführt, sogar von einzelnen jüngeren Universitätsdozenten darüber Vorlesungen oder Übungen angekündigt, wie ja Wilamowitz selbst dafür Ferienkurse gefordert hatte, „welche von tüchtigen Universitätslehrern gehalten, in acht Tagen *(sic)* nicht nur in die Texte einführen, sondern die Aufgabe dieses ganzen Unterrichts richtig anzufassen lehren können". So rasch war Wilamowitz aus einem Saulus ein Paulus geworden: während er noch 1892 von einer Rücksichtnahme des philologischen Universitätsprofessors auf die Bedürfnisse des Gymnasiallehrers nichts hatte wissen wollen, hatte er sich 8 Jahre später in einen akademischen Schulreformer umgewandelt; und zahlreich und laut waren an Universitäten und Schulen die, die ihm zujubelten und Heeresfolge leisteten. Dagegen wurde auf der anderen Seite aufs bestimmteste vor diesem neuen Weg als einem abschüssigen gewarnt: mit diesem romantisierenden Historismus wecke man keine Begeisterung für das Griechische; wir leiden ohnedies schon an einer Überfülle des Geschichtlichen in unserer Kultur, nun solle auch noch das Griechische, das den Geist der Freiheit und der Schönheit in ihr vertrete, auf dieses tote Gleise geschoben werden, daran müßte es zu Grunde gehen. Auch der neue Lehrer des Griechischen wecke solches Totengebein wie Diokles oder Hippokrates oder Strabon oder die Didache in der Prima nicht zum Leben auf. Und von dem oben darüber hinstreifenden Durchjagen der Schüler durch viele Jahrhunderte griechischer Kultur in einer Chrestomathie fürchteten manche ein wertloses enzyklopädisches Allerweltswissen, das kein Wissen sei, und sahen darin deutlich den Anfang des nahen Endes, das sie dann nicht einmal allzusehr mehr bedauern würden. Eine endgültige Entscheidung

ist natürlich heute noch nicht möglich, es sind Hoffnungen, es sind Befürchtungen, die sich auf die Zukunft beziehen.[1])

Endlich ließ sich auch diese Konferenz die Förderung der körperlichen Übungen angelegen sein. Von der Überbürdungsangst hatte sie sich offenbar erfreulich frei gemacht, unbedenklich wurde die 1892 stark reduzierte Zahl der Unterrichtsstunden wieder vermehrt. Dagegen nahm sie sich neben dem Turnen mit Eifer auch des Spielens an. Schon der Minister von Goßler hatte auf die Wichtigkeit der Jugendspiele hingewiesen, in Görlitz hatte man die Sache inzwischen schulmäßig organisiert, und Herr von Schenckendorff hatte daraus eine Art von Volksbewegung zu machen gesucht. Die beiden Berliner Schulkonferenzen haben sich dieser Bewegung angeschlossen und die naheliegenden Einwände gegen die Verstaatlichung des Spiels unberücksichtigt gelassen. Die zweite Konferenz von 1900 beschritt aber vollends eine schiefe Ebene, wenn sie beschloß: „Dem Sport, namentlich dem Wassersport solle auch fernerhin besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden." Welche üblen Konsequenzen sich gerade aus der sportmäßigen Betreibung dieser Jugendspiele sowohl für das Lernen und den Fleiß, wie für die Moral der daran beteiligten Schüler und für unsere ganze Volksmoral überhaupt ergeben, das wurde übersehen und war doch längst schon in einer Reihe drastischer Fälle zu Tage getreten, auch öffentlich von Direktoren, Lehrern und Moralisten mehrfach beklagt worden.

Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. Berlin 6. bis 8. Juni 1900. Halle 1901. Griechisches Lesebuch von Ulrich von Wilamowitz-Möllendorff, 2 Bände 1902. Th. Ziegler, Allgemeine Pädagogik 1901. Wiese-Irmer, Das höhere Schulwesen in Preußen, Bd. 4, 1902.

9. Noch ein anderes beschäftigte die Konferenz, eine neue Schulgattung, die inzwischen entstanden und in pädagogischen wie in Elternkreisen ein Gegenstand lebhaften Interesses und vielfacher Debatte geworden war, die Reformschule speziell nach dem Frankfurter System. Längst schon waren Vorschläge gemacht worden, den verschiedenen Schulgattungen einen einheitlichen Unterbau zu Grunde zu legen (Einheitsschule) und sie erst in höheren Klassen durch Gabelung in humanistische und realistische, in Schulen ohne und mit Griechisch auseinandertreten zu lassen; es sollte dadurch namentlich die Entscheidung über den zu wählenden Beruf möglichst lange hinausgeschoben und für Schüler und Eltern erleichtert werden. Auch der Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts mit Französisch statt mit Latein war mehrfach empfohlen, auch schon wiederholt versucht worden. Schlee in Altona war der erste, der 1878 ein Realgymnasium auf diese Weise einrichtete, es also mit einer Realschule durch einen gemeinsamen lateinlosen Unterbau verband. 1890 kam der Bürgermeister Adickes von Altona in derselben Eigenschaft nach Frankfurt a. M. und traf hier mit dem geistreichen und geistig beweglichen Gymnasialdirektor Reinhardt zusammen. Auf diese Verbindung geht wohl

[1]) Die breite Erörterung der Konferenz über die Notwendigkeit, im Geschichtsunterricht die römische Kaiserzeit stärker als bisher zu betonen, hing teilweise wohl mit dieser neuen Auffassung des Griechischen zusammen, hatte aber in der Hauptsache doch ganz andere rein persönliche Gründe, und ist sachlich eine Einzelheit ohne alle prinzipielle Bedeutung.

der Frankfurter Lehrplan zurück, wenn auch die Motive bei den beiden Männern verschiedene sein mochten. Reinhardt war ein eifriger Freund der klassischen Sprachen, speziell der griechischen; er glaubte sie vielleicht mehr, als sie es damals wirklich schon waren, in ihrem Bestande gefährdet und hoffte sie durch weitgehende Konzessionen an die realistische Richtung und an den ganzen „Zeitgeist" retten zu können. So war es ihm nicht sowohl um den gemeinsamen Unterbau und die äußeren Vorteile der sogenannten Einheitsschule zu tun, als vielmehr um einen neuen, sozusagen moderneren und verkürzten Lehrplan selber, den er energisch und geschickt zugreifend in der Weise entwarf, daß der Unterricht in fremden Sprachen in Sexta mit dem Französischen beginnen, das Lateinische erst in Untertertia hinzu kommen und mit dem Griechischen gar erst in Untersekunda angefangen werden sollte. Die Zahl der lateinischen Stunden betrug 52, die der griechischen 32, das Französische hatte in den drei unteren Klassen je 6, nachher nur noch 2, zusammen also 30 Stunden.

Das Vorgehen Reinhardts wurde von der preußischen Unterrichtsverwaltung zunächst toleriert, bald sogar begünstigt. Man sah darin ein wertvolles Experiment, für das es, wie einst für das Dessauer Philanthropin, auch an der notwendigen Reklame nicht fehlte. Von nah und fern strömten die Besucher herbei, um sich den Lehrbetrieb des Goethegymnasiums anzusehen, und wenn auch die Urteile nicht alle gleich günstig lauteten, so mußten doch alle zugeben, daß hier Tüchtiges geleistet werde, was sich dann auch bei der ersten Abiturientenprüfung im Jahre 1901 durchaus bestätigte. Zu verkennen war freilich nicht, daß man es an diesem Gymnasium mit einer vielfach besonders begünstigten Anstalt zu tun habe. Der Minister selbst erklärte: „Wir haben in Frankfurt eine ganz außerordentlich tüchtige, besonnene, für die Sache eingenommene, erfahrene, selbstbewußte Leitung und ein Elitelehrerkollegium"; auch die hervorragende Befähigung der aufgeweckten Frankfurter Jugend und die Sorgfalt bei der Versetzung in die höheren Klassen wirkten nach derselben Richtung fördernd mit. Und so konnte man immerhin zweifeln, ob, was hier fraglos gelungen war, anderswo unter anderen minder günstigen Verhältnissen ebenso erfolgreich ausfallen werde. Das konnte nur durch weiteres Experimentieren entschieden werden. Wie es daher dankenswert war, daß die Schulverwaltung die von ihr zugesagte größere Bewegungsfreiheit hier in Frankfurt hatte walten lassen, so war es gewiß richtig, daß nun auch an anderen Anstalten und in anderen Städten solche Schulen — Gymnasien sowohl als Realgymnasien — zugelassen wurden. Und da die Städte, wohl vor allem durch den „nicht zu unterschätzenden sozialen Vorteil", d. h. den gemeinsamen Unterbau und die damit zusammenhängende größere Billigkeit dafür eingenommen, sich für diese neue Form mehr und mehr erwärmten, so nahm die Zahl der Reformschulen in den letzten Jahren rasch zu. Unter diesen Umständen erklärte die Berliner Konferenz von 1901 mit Beziehung auf diese Schulen: „Es ist zur Zeit nicht ratsam, einen gemeinsamen Unterbau für die drei Arten der höheren Lehranstalten durch Beginn mit dem Französischen und Hinaufrückung des Lateini-

schen allgemein einzurichten. Indessen wird einer zweckentsprechenden Weiterführung des damit in Altona, Frankfurt a. M. und an anderen Orten gemachten Versuches nicht entgegenzutreten und eine allmähliche Erweiterung desselben zu fördern sein." Der letztere Zusatz, der ursprünglich nicht beabsichtigt war, zeigte die wachsende Zustimmung auch der Konferenzmitglieder zu dem Vorgehen Reinhardts.

Am 18. und 19. November 1901 aber hielten die Vertreter dieser neuen Schulgattung selber unter sich eine Konferenz in Kassel ab, um die bisher gemachten Erfahrungen auszutauschen und allerlei strittige Punkte und sachliche Schwierigkeiten zu besprechen. Schon äußerlich war es ein Erfolg: dreißig Reformanstalten waren hier durch ihre Direktoren vertreten, und die äußere Ehrung des Leiters der Versammlung, des Direktors Reinhardt durch den Oberpräsidenten der Provinz Hessen-Nassau sicher eine wohlverdiente. Und auch inhaltlich klang es in Reinhardts Rede am Schluß der Debatte über die gemachten Erfahrungen im allgemeinen stolz genug, wenn er konstatierte: „Der Eindruck, den wir gewonnen haben, ist der, daß unsere Anstalten auf gutem Wege sind und einen erfreulichen Fortschritt genommen haben; keiner der Kollegen hat sich dahin ausgesprochen, daß er die Reformanstalt wieder in eine andere umwandeln möchte; wir arbeiten vielmehr mit Freudigkeit an dem Werke; das Gesamtergebnis ist also ein günstiges." Es ging ein frischer Zug ernsten pädagogischen Wollens und Könnens und der wohltuende Geist echter Begeisterung für die Sache durch alle die Verhandlungen durch, was man von dem seit 1890 bestehenden Gymnasialverein und seinen Versammlungen nicht immer rühmen kann; es ist doch nicht nur die Verteidigungsstellung, die ihnen den Stempel des Matten und Greisenhaften aufdrückt. Aber ein gewisser Dämpfer für die in Kassel versammelten Reformer war es doch, als der Schulrat, dem das Goethegymnasium in Frankfurt zur Aufsicht unterstellt ist, auf die absonderliche, befremdende Art mancher Fehler im Lateinischen hinwies, „die erkennen lasse, daß es den Schülern der oberen Klassen noch nicht gelungen sei, zu einer unmittelbaren Vertrautheit mit der Sprache zu gelangen." Und manches von dem, was von den Vertretern dieser Anstalten selbst als Mangel und Schwierigkeit zugegeben wurde, machte doch den Eindruck, als ob das nicht bloß Übergangsschwierigkeiten seien, sondern in der Sache selbst liege. So klagten die Lehrer der Mathematik und der Naturwissenschaften über eine gewisse Zurückdrängung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts, namentlich auch auf dem Realgymnasium, und verlangten daher noch einmal eine Herabsetzung der Unterrichtsstunden für das Lateinische. Auch die Überbürdungsgefahr wurde von verschiedenen Seiten stark betont; und zwar treffe sie nicht bloß den Schüler, sondern vielleicht noch mehr den Lehrer an solchen Anstalten. Als Reinhardt resumierte: „beim Gymnasium ist tatsächlich keine Überbürdung vorhanden", stieß er auf entschiedenen Widerspruch in der Versammlung, und vom Realgymnasium gab er selbst zu, daß die Gefahr einer solchen allerdings nahe liege. Noch tiefer führte wohl das Bedenken, ob nicht durch das Hinaufrücken des Lateinischen nach Untertertia wie im französischen,

so auch im deutschen Unterricht die grammatische Schulung allzu stark in den Vordergrund treten müsse, und dieser dadurch um seinen eigentlichen sachlichen Wert verkürzt werde. Anders ausgedrückt ist die Frage die, ob nicht das Lateinische da, wo es einmal gelehrt wird, durchaus der „grammatische Knecht“ für alle zu sein habe, und ob man darum wohl daran tue, es von den drei unteren Klassen, wo der Grund zur grammatischen Schulung gelegt werden muß, auszuschließen und so gerade hier die in ihm vor allem liegende sprachbildende Kraft ungenützt zn lassen. Dieses Bedenken wurde auf der Konferenz selbst nicht erhoben und nicht gehoben. Es ist der ganz prinzipielle Einwand gegen diese Schulgattung überhaupt: wo Lateinisch gelehrt wird, da muß mit ihm der Anfang gemacht werden, weil es zu dieser grammatischen Knechtsstellung so recht eigentlich geschaffen ist, und dadurch der andere Sprachunterricht von allem Zuviel der Grammatik entlastet werden kann. Endlich scheint auch der Übelstand hier sowenig wie auf den alten Anstalten ganz beseitigt zu sein, daß man die etwa vorhandenen lateinlosen Abteilungen als eine Art Refugium für die minder begabten Schüler ansieht und behandelt und sie dadurch trotz aller papiernen Gleichwertigkeit den „vornehmeren“ lateinischen Klassen und Schulen gegenüber degradiert.

Einstweilen aber breiten sich die Reformschulen, zum Teil auch außerhalb Preußens, mehr und mehr aus, und es muß nun abgewartet werden, ob nicht doch, wenn der Reiz und der Ansporn der Neuheit verschwunden ist, durch sie eine weitere Herabminderung der Leistungen in den alten Sprachen erfolgen und dadurch diesen hier am Ende das Grab gegraben wird. Auf der anderen Seite haben sie aber jedenfalls den erfreulichen Beweis geliefert, daß tüchtige und begeisterte Lehrer in erheblich kürzerer Zeit als bisher zu denselben Zielen kommen können, wie sie die alten Gymnasien sich gesteckt und ihrerseits oft mindestens nicht vollkommener erreicht haben. Und auch das ist erfreulich, daß die Schulverwaltung diesen neuen Schulen ein größeres Maß von Freiheit einräumt und gestattet, daß an ihnen wirklich einmal wieder nach allerlei Seiten hin individualisiert werden darf. So ist an diesem einen Punkte wenigstens der Druck des so schwer auf unserem deutschen Schulwesen lastenden Bureaukratismus erleichtert worden.

Zu den Verhandlungsgegenständen in Kassel gehörte auch die Frage des neusprachlichen Unterrichts, um dessen Gestaltung schon seit etwa zwei Jahrzehnten heftig gestritten wird. Es ist der Gegensatz der alten synthetischen und der neuen analytischen Methode. Eine Zeitlang schien es, als ob die Vertreter dieser letzteren bereits entscheidend gesiegt hätten; neuerdings aber erhebt sich gegen sie eine Reaktion, ihrer Zeitschrift ist von Anhängern des Alten zur Vertretung dieses Standpunktes eine eigene neue entgegengestellt worden, und auch in den Schulen sind manche früheren Anhänger der neuen Methode stutzig oder geradezu abtrünnig geworden. Diese Reform, die teilweise auf Gedanken von Perthes über den lateinischen Unterricht zurückgeht, will vor allem von der lebendigen Sprache, vom gesprochenen Wort ausgehen und beginnt daher statt mit der Grammatik mit Sprechübungen, statt mit Paradigmata mit Sätzen,

sie verwirft das Übersetzen, namentlich in das Französische, und will von Anfang an mit den Kindern im fremden Idiom reden. Mit Recht wurde auf der Kasseler Konferenz der Vorwurf der „Unwissenschaftlichkeit“, den man dieser neuen direkten Methode noch immer zu machen liebt, als unbegründet zurückgewiesen. Und ebenso verteidigte man sie gegen das Wort: „nach der neuen Methode lernt man keine Grammatik“. Sicherlich ist es interessant und instruktiv, aus dem Lehrstoff selbst die Schüler bestimmte grammatische Erscheinungen zusammenstellen und sie hieraus das Gesetz ableiten zu lassen; man kann mit den Verteidigern der Methode geradezu sagen, daß dieses induktive Verfahren vielmehr „zur Sicherung grammatischer Erkenntnis“ beitrage. Erschwert ist die Aufgabe nur für den Lehrer, der sozusagen unvermerkt Grammatik zu treiben, Vollständigkeit und Ordnung in diese scheinbar zufällig und sporadisch erworbenen grammatischen Kenntnisse zu bringen, sie von Zeit zu Zeit zusammenzufassen und so den Schülern im Gedächtnis lebendig zu halten hat. Daher sind die Resultate vielfach hinter den Erwartungen zurückgeblieben und ist damit den Gegnern eine Waffe gegen die neue Methode in die Hand gegeben worden. Allein die Schulung der Neuphilologen, die ja auf den Universitäten so erhebliche Fortschritte gemacht hat und einen längeren Aufenthalt in Frankreich oder England als notwendig voraussetzt und fordert, wird diese Schwierigkeiten überwinden lassen. Und auch die Klage wird mit der Zeit verstummen, daß die neusprachliche Lektüre vielfach noch allzu planlos und utilitaristisch ausgewählt werde; denn das Ziel ist von den Reformern gewiß richtig erkannt und bestimmt, die Schüler in die Kulturwelt der fremden Nationen einzuführen, „den Unterrichtsstoff das fremde Volkstum bilden zu lassen“; was ja kein anderes ist als das des Unterrichts in den alten Sprachen auch, bei denen es sich längst schon um eine solche Einführung in den „Geist“, in die Kultur des klassischen Altertums handelt. Daß dabei zuweilen der Gedanke auftaucht, auch den lateinischen Unterricht in ähnlicher Weise vom lebendigen Wort aus zu gestalten, wie den neusprachlichen, ist begreiflich, auch auf der Kasseler Konferenz ist er zu Wort gekommen; doch liegen hier die Dinge anders. Im übrigen konstatierte der Vorsitzende am Schluß der Debatte über diese Frage als Ergebnis derselben: „Das Ziel des neusprachlichen Unterrichts an unseren höheren Schulen kann unmöglich darin bestehen, die Schüler zum Sprechen der fremden Sprachen zu befähigen; das Hauptziel wird sein und bleiben müssen: die Einführung in das Verständnis und den Geist der bedeutenden und wertvollen Literaturwerke“. Ganz dürften die anwesenden Reformfreunde davon denn doch nicht befriedigt gewesen sein; sie wollen mehr. Unbestritten bleibt ihnen aber jedenfalls das Verdienst, dem grammatischen Überschwang auf unseren höheren Schulen ein energisches Halt zugerufen und den neusprachlichen Unterricht ganz bedeutend gehoben und belebt zu haben.

K. Reinhardt, Die Frankfurter Lehrpläne 1892 und dess. Rede über die Reformschulen auf der Straßburger Philologenversammlung 1901. O. Liermann, Reformschulen nach Frankfurter und Altonaer System. I. Teil: Die Casseler Novemberkonferenz 1901 über Fragen des Reformschulunterrichts, 1903. Die zahlreiche sonstige Literatur darüber s. hinter dem Artikel „Reformschulen“ von Knabe in Reins Handbuch. — Bätgen, Französischer Unterricht, ebendaselbst. Rethwisch, Jahresberichte über d. höhere Schulwesen, letzte Jahrgänge.

10. Zu den Reformschulen gehören auch die Mädchengymnasien, die in den letzten zehn Jahren, teilweise unter dem bescheideneren Namen: Gymnasialkurse für Mädchen in einigen größeren Städten Deutschlands entstanden sind. Solche höhere Schulen für Mädchen stellten sich in dem Augenblick als notwendig heraus, wo der Frau der Zugang zu den Universitäten geöffnet wurde; und dies war eine Notwendigkeit, als die Frauenbewegung die Frage der Frauenbildung energisch aufgriff und verlangte, daß auch die Frauen teilbekommen sollen und teilnehmen dürfen an der Bildung der Männer. Lange genug haben sich die Universitäten gegen diese berechtigte Forderung gesträubt; endlich öffneten sie zögernd zwar, aber allmählich doch alle ihre Tore. Die badischen waren die ersten, die den Frauen 1902 volles Bürgerrecht gewährten und sie auf Grund eines Abiturientenzeugnisses zur Immatrikulation zuließen; im Wintersemester 1903/4 folgten die bayerischen Universitäten, und auch Straßburg ist im Begriff, sich diesem Vorgang anzuschließen. Um so bedauerlicher ist das schroff ablehnende Verhalten, das die preußische Unterrichtsverwaltung noch immer gegen die Errichtung von Mädchengymnasien einnimmt. Am unbefangensten und fortgeschrittensten ist auch in dieser Frage Baden. Im übrigen liegt freilich die Lösung des Frauenbildungsproblems nicht hier, sondern in einer Reform der Mädchenbildung überhaupt, für die die rechte Form noch immer nicht gefunden ist.

Die Frauenbewegung ist ein Teil der allgemeinen Bewegung, die sich im Namen der sozialen Frage zusammenfaßt. Theoretisch und praktisch schlug, dem Zuge der Zeit folgend, auch die Schule die sozialen Pfade ein. Das Wort „Sozialpädagogik“ kam auf, und daß es nicht bloß eine neue Etikette für den alten Inhalt war, zeigen Werke wie Dörings System der Pädagogik im Umriß (1894), P. Bergemanns Soziale Pädagogik auf erfahrungswissenschaftlicher Grundlage und mit Hilfe der induktiven Methode als universalistische oder Kulturpädagogik dargestellt (1900), P. Natorps Sozialpädagogik, 1899; und auch meine „Allgemeine Pädagogik“ (1901) führt sich gleich auf den ersten Seiten als soziale Pädagogik ein. Vor allem seit 1896, in welchem Jahr die 150jährige Geburtstagsfeier Pestalozzis einen mächtigen Anstoß gab und man diesen eigentlich erst als den großen Sozialisten und Sozialpädagogen entdeckte und kennen lernte, schlug die Pädagogik mit vollem Bewußtsein diese Richtung ein, nicht freilich ohne von politischer und von pädagogischer Seite her allerlei Widerspruch und Verdächtigung erfahren zu müssen.

Doch war das nicht der einzige Gegensatz, der die Theoretiker bewegte und trennte. In der Ablehnung der Herbartschen Pädagogik waren die Sozialpädagogen wohl alle eins. Aber während die einen sich vor allem psychologisch zu orientieren suchten und dabei bald mehr die psychophysische und physiologische, bald mehr die introspektive Psychologie zu Hilfe nahmen, jedenfalls aber alle auf Beobachtung fußten, wollte Natorp die Pädagogik auf Kant zurückführen, und auch das leuchtete manchen so sehr ein, daß in einem bekannten Lustspiel die Frage gestellt wird: Herbart oder Natorp? und der Ideal-Schulrat und der Ideal-Schullehrer für den letzteren Partei ergreifen. Daß das aber in weiteren Kreisen

geschehen könnte, ist nicht glaublich. Dazu ist Kant zu schwer, und dazu ist seine Ethik zu individualistisch; die Versuche, ihn als Vater und Schutzheiligen des modernen Sozialismus zu proklamieren, müssen trotz einzelner Stellen, die sich dafür anführen lassen, an dem Gesamtcharakter seiner formalistischen Moral mit Notwendigkeit scheitern. Und daher tut man sicher besser daran, sich für die Probleme der Pädagogik an den dialektischen Erörterungen Schleiermachers zu orientieren und im übrigen sich, mit der vor allem nötigen Dosis von gesundem Menschenverstand bewaffnet, der in der Schule ganz besonders notwendig ist, den modernen Strömungen in Psychologie und Sozialethik offen zu halten.

Und auch das ist nicht wohl in Abrede zu stellen, daß unsere Erziehung und Jugendbildung in naturwissenschaftlicher Hinsicht noch immer rückständig ist. Nicht darum handelt es sich, ob ein paar Stunden mehr für den naturwissenschaftlichen Unterricht gewonnen und dem Lateinischen abgerungen werden, sondern darum, daß die Korrektur unserer Weltanschauung durch die naturwissenschaftlichen Forschungen endlich auch in der Schule Eingang finden. Das verkennt z. B. Cauer, wenn er das Gymnasium zu seiner alten Einfachheit zurückführen und es vom Utraquismus möglichst wieder los machen möchte. Dieser fromme Humanistenwunsch ist unmöglich. Ebenso aussichtslos ist der Versuch, den Widerspruch zwischen den Ergebnissen der Naturwissenschaft und gewissen religiösen Vorstellungen von der Schule geflissentlich fern zu halten, er ist für den Glauben sogar noch gefährlicher als für das Wissen. Und dennoch halten wir in der Schule noch immer an der „doppelten Wahrheit" fest, die wir in der Wissenschaft längst schon als der Übel größtes erkannt haben. Doch beginnt man nachgerade auch auf theologischer Seite einzusehen, daß unser Religionsunterricht zumal auf dem Gymnasium tief im Argen liegt und versucht es auf „neuen Bahnen".[1])

Umgekehrt freilich möchte man die Schule auch wieder in alter Weise in Verbindung setzen mit der Kirche und sie ihr mehr noch als bisher untertan machen. Daß dies 1892 durch den Volksschulgesetzentwurf des damaligen preußischen Kultusministers, des Grafen von Zedlitz-Trützschler, der Volksschule gegenüber vergeblich versucht worden ist, ist schon berichtet. Aber seither bedroht die Koalition von Ultramontanen und Konservativen die Schule immer aufs neue mit Klerikalisierung und Konfessionalisierung. Wie es gemeint ist, zeigt der brutale Vorstoß des Bischofs Korum in Trier im Jahr 1903, wo die dortigen Katholiken mit der kleinen Exkommunikation bedroht wurden, wenn sie ihre Töchter in die simultane Töchterschule schickten. Solche Vorkommnisse lassen immer aufs neue bedauern, daß es in den siebenziger Jahren in Preußen unter Falk nicht gelungen ist, die Schulen alle zu simultanisieren; in Baden und Hessen, wo das damals geschah, hat man allen Grund, sich dieser Regelung des Schulwesens als einer überaus segensreichen zu freuen, wenn hier Kinder verschiedener Konfessionen auf einer Schulbank zusammensitzen und sich von Jugend auf als Söhne eines Volkes vertragen lernen, und wenn namentlich auch der

[1]) „Neue Bahnen" ist der Titel eines beachtenswerten Buches von O. Baumgarten über den Unterricht in der christlichen Religion im Geiste der modernen Theologie, 1903.

Lehrer sich vor Äußerungen hüten muß, die Andersgläubige verletzen können. In welchem Umfang aber diese Konfessionalisierung Fortschritte macht, und wie nachgiebig sich die Regierungen den kirchlichen Anforderungen gegenüber beweisen, das ließ im Jahre 1901 die Besetzung der Professur für neuere Geschichte an der philosophischen Fakultät der Straßburger Universität mit zwei Vertretern des Faches, einem katholischen und einem protestantischen Gelehrten, deutlich erkennen. Nur für die höheren Schulen gilt — einstweilen noch! — das simultane Prinzip. Wie hartnäckig übrigens der Widerstand der Ultramontanen gegen jeden Fortschritt des Schulwesens in freiheitlicher Richtung ist, das lehrt heute das Beispiel Württembergs, wo die Regierung durch eine Volksschulgesetznovelle die weltliche Schulinspektion an Stelle der geistlichen mit halber Hand wenigstens zu geben bereit ist, wo aber die klerikale Opposition eben deswegen das Zustandekommen der längst schon notwendigen Revision des veralteten Gesetzes in Frage stellt. So stehen wir eigentlich schon mitten inne in dem Kampf um die Schule, den Windthorst seitens der Kirche dem modernen Staat angekündigt hat; einstweilen sind es noch einzelne Konflikte, allmählich wird daraus ein Entscheidungskampf im ganzen werden müssen.

Wichtiger als die theoretische Aufstellung einer sozialen Pädagogik, von der wir ausgegangen sind, ist das, was die Schule tatsächlich tut, um in ihren Schülern sozialen Geist zu pflanzen und ihren Willen zu sozialen Leistungen zu erziehen. Am wenigsten haben sich die höheren Schulen mit diesem neuen Geiste zu befreunden vermocht; was die Lehrpläne von 1901 an sozialen Forderungen aufstellen, ist kaum der Rede wert. Nur in den methodischen Bemerkungen für die Geschichte werden solche in folgender Fassung erhoben: „Besonders sichern Takt und große Umsicht in der Auswahl und Behandlung des einschlägigen Stoffs erheischt die für U II und O I geforderte Belehrung über wirtschaftliche und gesellschaftliche Fragen in ihrem Verhältnis zur Gegenwart. Der von ethischem und gesellschaftlichem Geist getragene Unterricht hat hierbei einerseits auf die Berechtigung mancher sozialen Forderungen der Jetztzeit einzugehen, andererseits aber die Verderblichkeit aller gewaltsamen Versuche der Änderung sozialer Ordnungen darzulegen. Je sachlicher er die geschichtliche Entwicklung des Verhältnisses der Stände untereinander und der Lage des arbeitenden Standes im besonderen behandelt und den stetigen Fortschritt zum Besseren unter Vermeidung jeder Tendenz nachweist, um so eher wird es bei dem gesunden Sinn unserer Jugend gelingen, sie zu klarem und ruhigem Urteil über das Verhängnisvolle unberechtigter sozialer Bestrebungen der Gegenwart zu befähigen." Ich glaube, daß damit der Geschichtslehrer vor eine unlösbare Aufgabe gestellt ist: einerseits tendenzlos die soziale Entwicklung darzustellen und andererseits doch ganz bestimmte, von oben her gewünschte Anschauungen und Urteile darüber vorzutragen und in den Schülern hervorzurufen. Ein solcher Geschichtsunterricht würde nicht verhindern, daß sich unter den Millionen sozialdemokratischer Wähler auch die Zahl der Akademiker ständig vermehrt. Zu staatlicher und sozialer Gesinnung im Schulstaat selbst zu erziehen, das wird viel erfolgreicher

sein, als ein solcher von oben her vorgeschriebener tendenziöser Unterricht. Freilich müssen dann die höheren Schulen endlich auch auf die von sozialpädagogischer Seite oft genug schon gestellte Forderung hören, daß sie die Standesschulen der besonderen Vor- oder Elementarklassen, die sog. Vorschulen, entschlossen von sich abschütteln und sich einfach aus der allgemeinen Volksschule rekrutieren, wie das ja in Bayern längst schon ohne Schaden der Fall ist.

Mehr als die Mittelschulen haben sich die Universitäten und die Volksschulen mit sozialem Geiste erfüllt. Jene dadurch, daß sie nach anfänglichem Zögern und Sträuben auf die von England und Amerika herübergekommene „Universitäts-Ausdehnungsbewegung" mit erfreulicher Bereitwilligkeit eingegangen sind. Allüberall werden Volkshochschulkurse abgehalten, an denen sich übrigens da und dort auch Gymnasiallehrer als Vortragende beteiligen. Dadurch wird auch den Arbeitern, oder sagen wir allgemein: den Nichtakademikern Gelegenheit gegeben, die Ergebnisse der Wissenschaft kennen zu lernen und ihren Gesichtskreis vielfach zu erweitern.

Ganz besonders zeigt sich dabei der Stand der Volksschullehrer von erfreulichem Wissensdurst und regem Bildungsstreben erfüllt. In Preußen trugen dem die neuen Lehrpläne für Präparandenanstalten und Lehrerseminare vom 1. Juli 1901 entschieden Rechnung. Anderswo, so neuerdings im Großherzogtum Hessen durch die Verordnung vom 29. August 1903, werden Volksschullehrer zum akademischen Studium und als „Studierende der Pädagogik" zur Immatrikulation in der philosophischen Fakultät zugelassen. Einmütig aber wenden sich überall Hochschullehrer in Ferienkursen und Volksvorlesungen besonders an sie, um sie mit höheren Kenntnissen auszurüsten und sie zu befähigen, diese Kenntnisse nicht nur in der Schule, sondern vor allem auch im Fortbildungsunterricht zu verwerten und so die Erziehung der halbwüchsigen Jugend energisch in die Hand zu nehmen. Denn hier liegt zum Teil geradezu der Schwerpunkt einer Hebung und Besserung der Volkserziehung im ganzen, daß der Besuch der Fortbildungsschule endlich in allen deutschen Staaten für Jünglinge und für Mädchen obligatorisch gemacht und die Lehrer für denselben so vorgebildet werden, daß sie den Unterricht interessant und wahrhaft bildend gestalten können.

Auch das neuerwachte Interesse für die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend gehört zum Teil wenigstens hieher. Zwar nicht in der Form, wie Nietzsche in seinen Basler Vorträgen über die Zukunft unserer Bildungsanstalten oder Langbehn in seinem unklaren Gerede über „Rembrandt als Erzieher" die Erziehung zur Kunst forderte: sie meinten es durchaus individualistisch und aristokratisch. Auch die Empfehlung der preußischen Lehrpläne von 1901, künstlerisch wertvolle Anschauungsmittel, wie sie in Nachbildungen antiker Kunstwerke reichlich vorliegen, im Sprachunterricht zu verwerten, und ebenso eine These des Gymnasialvereins auf seiner Jahresversammlung in Halle 1903, den Homer für die künstlerische Erziehung mehr als bisher auszunützen, gehört wohl dahin. Im Zusammenhang mit dem Vordringen des sozialen Geistes ist es vielmehr

der demokratische Begriff der „Volkskunst“, in dem Sinn, daß das ganze Volk wie an den übrigen Gütern der Kultur so auch an der Kunst als einem der wertvollsten Besitztümer der Nation seinen Anteil bekommen müsse. Zu diesem künstlerischen Genießen aber als zu einem freien und feinen muß es erst erzogen werden. Wie dies von seiten der Schule zu geschehen habe, war nur durch Versuche zu finden. Darin ging die Hamburger Lehrervereinigung unter der Führung und Anleitung Lichtwarks rühmlich voran. Doch stehen wir trotzdem noch immer auf dem Boden des Experimentierens und tasten noch recht unsicher, greifen wohl auch gelegentlich gründlich fehl. Auch der erste Kunsterziehungstag in Dresden im Jahre 1901 kam darüber nicht hinaus, und ebensowenig ein zweiter in Weimar im Oktober 1903 abgehaltener. Aber der erfreuliche Anfang und das volle Bewußtsein von hier vorliegenden Aufgaben ist doch da: wir sind entschieden in der aufsteigenden Linie.

Weisen wir endlich noch hin auf die Gemeindewaisenpflege und die Vorschriften über die Fürsorge- und Zwangserziehung, auf die Einrichtung von Krippen und Kindergärten, von Kinderhorten und Fabrikschulen, auf die zunehmende Bedeutung des Handfertigkeitsunterrichts und die soziale Wendung der Schulhygiene, auf Haushaltungs- und Gewerbeschulen, Lehrlings- und Jünglingsheime u. dgl., so sehen wir, wie sich der soziale Gedanke immer mehr ausbreitet und der soziale Geist immer mehr wach wird, wie aber auch mit jedem Fortschritt auf diesem Gebiet neue große Aufgaben an die Schule und an die Gesellschaft in der Gestaltung der Erziehungsarbeit herantreten. Aber überall steht hier die höhere Schule an Leistungen hinter ihrer niederen und ihrer höheren Schwester noch erheblich zurück. Und auch der scheinbar entgegengesetzten Aufgabe, Individualitäten zu erziehen, wird sie nicht gerecht, da sie die bureaukratische Art der Schulverwaltung nötigt, immer wieder die ganze Zeit der heranwachsenden Jünglinge für ihre Arbeit in Anspruch zu nehmen, und so weder Lehrern noch Schülern Raum läßt für berechtigte Entfaltung individueller Neigungen und Interessen. So gewinnt auch der Individualismus nicht, was die höhere Schule an sozialer Mitarbeit versäumt, und kommt bei ihr nicht auf seine Rechnung.

Und doch — seien wir nicht ungerecht! Auch sie leistet solche soziale Arbeit, wie sie längst schon trotz aller Klagen und Vorwürfe national erzieht. Ich denke dabei nicht an ein bestimmtes Unterrichtsfach, sondern an ihr Tun überhaupt, daß sie zur Arbeit und Arbeitsgemeinschaft ebenso anleitet, wie sie durch die Einfügung des Knaben in den Schulorganismus denselben mit Respekt vor dem Gesetz und mit Gemeinschaftsgefühl erfüllt, und so allerdings staatsbürgerliche und soziale Gesinnung zugleich in ihren Zöglingen hervorruft, ohne besonderes Tun, einfach indem sie das, was ihre eigentliche und nächste, um nicht zu sagen: ihre einzige Aufgabe ist, in richtiger Weise erfüllt, d. h. indem sie gut unterrichtet.

Damit kann ich die Feder niederlegen. Vielleicht in etwas besserer Hoffnung auf eine gedeihliche Zukunft unseres Bildungs- und Schulwesens angesichts der vielen erfreulichen Anfänge auf allerlei Gebieten, angesichts

der größeren Beruhigung, die eingetreten ist und unsern höheren Schulen mehr Stetigkeit und Ruhe verheißt, als ihnen in den letzten fünfzehn Jahren beschieden war, und angesichts des hohen Standes unserer ganzen deutschen Lehrerschaft in wissenschaftlicher und vor allem auch in moralischer Beziehung: weil sie sich über alle Verstimmung und Agitation hinweg ihrer eigentlichen Pflichten und Aufgaben doch immer bewußt bleibt, dürfen wir glauben, daß die Schule unter ihren Händen auch fernerhin gedeihen und blühen werde. Allein der sorgenden Erwägung kann ich mich auf der andern Seite doch nicht verschließen, daß auch der neueste Abschluß der Bewegung durch die Lehrpläne von 1901 kein wirklicher Schluß ist. Mit den großen Wandlungen im Bewußtsein der Zeit hat die Schule nicht gleichen Schritt gehalten, ihn nicht halten können; sie hat namentlich nicht immer begriffen, daß es sich in dem Kampf um die Schulreform nicht um Lehrplan und Stundenzahl, um Fächerverteilung und Lesebücher, sondern um ein viel Höheres und Tieferes, um die Fundamente unserer Bildung selbst handelt. Und darüber fehlt es überhaupt in weiten Kreisen an Klarheit und Einsicht. So stehen uns sicher in nächster Zeit noch weitere Umgestaltungen bevor, der Kampf um die Schulreform ist noch nicht zu Ende. Man denke nur an den neuen Lehrer und an den neuromantischen Geltungswert des Griechischen oder an die Forderungen der Vertreter der Naturwissenschaft, wie sie allerneuestens wieder von dem Heidelberger Chirurgen Czerny, freilich nicht ganz glücklich formuliert worden sind; oder an die immer wieder laut werdende Betonung des spezifisch deutschen Charakters unserer Pädagogik. Es ist eben immer noch Übergangszeit; und so muß ich doch auch diesesmal wieder mit denselben Worten schließen, mit denen ich die erste Auflage dieses Buches in die Welt geschickt habe: „Übergangszeit ist böse Zeit. Das Alte ist fraglos alt geworden, ein Neues ist im Anzug, aber die Form dafür ist noch nicht gefunden. Was uns daher wie im politischen und sozialen Leben so auch in Erziehungs-, Unterrichts- und Bildungsfragen zumeist not tut, das sind Ideen und Ideale; und was heute vielleicht mehr als je von denen, die theoretisch und praktisch auf diesem Gebiete arbeiten, gefordert wird, das sind Opfer und ist die Fähigkeit, Opfer zu bringen. Hoffen wir darum, daß es der deutschen Schule auch in Zukunft nicht an ideenreichen Köpfen und an opferbereiten Herzen fehle!"

Außer den im Text genannten Werken zur Sozialpädagogik s. noch N. Brückner, Erziehung und Unterricht vom Standpunkt der Sozialpolitik 1895. — Konrad Lange, Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend 1893. J. Liberty Todd, Neue Wege zur künstlerischen Erziehung der Jugend 1900. Versuche und Ergebnisse der Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg. 2. Aufl. 1901. — Oskar Pache, Handbuch des deutschen Fortbildungsschulwesens, 4 Bde 1896/99. — E. Schultze, Volkshochschulwesen und Universitäts-Ausdehnungs-Bewegung 1897 und dazu den Artikel „Volkshochschule" von Rein in seinem Handbuch Bd. 7. — V. Czerny, Über die Entwicklung der Chirurgie während des 19. Jahrhunderts und ihre Beziehung zum Unterricht (Rektoratsrede) und den Streit zwischen ihm und dem extremen und doch wieder eigenartig modernen Vertreter des Humanismus, P. Cauer in der Frankfurter Ztg. (Dezember 1903). — Hans Zimmer, Die deutsche Erziehung und die deutsche Wissenschaft, in H. Meyer, Das deutsche Volkstum, 2. Aufl. 1903.

Namen-Register.

Dasselbe bezieht sich nur auf den Text, nicht auf die Literaturangaben in den Anmerkungen. Die fettgedruckten Zahlen bezeichnen die Stelle, wo von den Genannten im Zusammenhang und ausführlicher die Rede ist. — Ich habe auch hier öffentlich für hilfreiche Mitarbeit bei Anfertigung dieses Registers zu danken.

Berichtigungen.

Zu S. 292, Anm. Die Dezember-Nummer der von dem verstorbenen L. W. Seyffarth herausgegebenen „Pestalozzistudien“ kündigt nun doch das Eingehen dieser für die Pestalozzi-Forschung so überaus wertvollen Monatsschrift mit Ende des Jahres 1903 an.

Zu S. 382, Z. 11 von unten. Ueber Geschichte und Wesen der Reform des neusprachlichen Unterrichts gibt in Kürze den besten Aufschluß Wilhelm Viëtor, Die Methodik des neusprachlichen Unterrichts, 1902. Er kann dabei von seiner im Jahr 1882 erschienenen Flugschrift „Der Sprachunterricht muß umkehren!“ ausgehen und mit der zunehmenden Anerkennung der Reformbestrebungen durch die preußischen Lehrpläne von 1892 und 1901 schließen. —

Neue Erscheinungen (Fortsetzung).

Ernst Maas: Orpheus. Untersuchungen zur griechischen, römischen, altchristlichen Jenseitsdichtung und Religion. Mit 2 Tafeln. 1895. VI, 334 S. Geb. 8 ℳ

Dr. Adolf Matthias, Geh. Regierungsrat und vortragender Rat im k. preuß. Kultusministerium: **Aus Schule, Unterricht und Erziehung.** Gesammelte Aufsätze. 1901. Geh. 8 ℳ; geb. 9 ℳ 50 ₰

Dr. Adolf Matthias: Praktische Pädagogik für höhere Lehranstalten. 2. neub. Auflage. 1903. 16½ Bog. Geh. 5 ℳ; geb. 6 ℳ [Sonderausgabe aus: Handbuch der Erziehungs- u. Unterrichtslehre, herausg. von *A. Baumeister.*]

Dr. Adolf Matthias: Wie erziehen wir unsern Sohn Benjamin? Ein Buch für deutsche Väter und Mütter. 4. Auflage. 1902. Geb. 4 ℳ

Dr. Adolf Matthias: Wie werden wir Kinder des Glücks? 2. Auflage. 1902. Geb. 4 ℳ

Wilh. Münch, Geh. Reg.Rat u. Professor d. Pädagogik a. d. Univers. Berlin: **Didaktik und Methodik des französischen Unterrichts.** 2. umgearbeitete u. vermehrte Aufl. 1902. 12 Bog. Lex.-8°. Geh. 4 ℳ; geb. 5 ℳ

Benedictus Niese: Grundriss der römischen Geschichte nebst Quellenkunde. Zweite Auflage. 1896. 17 Bog. Lex.-8°. Geb. 5 ℳ In Halbfranz geb. 6 ℳ 50 ₰

Hermann Frhr. v. d. Pfordten: Musikalische Essays. 2 Bände. Geh. à 4 ℳ 50 ₰ Geb. à 5 ℳ 50 ₰

Robert Pöhlmann: Aus Altertum und Gegenwart. Gesammelte Abhandlungen 1895. 25½ Bog. 8°. Eleg. geb. 7 ℳ

Robert Pöhlmann: Geschichte des antiken Kommunismus und Sozialismus. 2 Bände. 1893, 1901. 8°. Geh. 23 ℳ 50 ₰; eleg. geb 27 ℳ 50 ₰

Robert Pöhlmann: Grundriss der griechischen Geschichte nebst Quellenkunde. Zweite Auflage. 1896. 17 Bog. Lex.-8°. Geh. 5 ℳ; in Halbfranz geb. 6 ℳ 50 ₰

Otto Richter: Topographie der Stadt Rom. 2. völlig umgearbeitete Auflage. 1901. Mit 32 Abbild. im Text. 18 Tafeln und 2 Plänen. 27½ Bog. Lex.-8°. Geh. 15 ℳ

H. Roetteken: Poetik. I. Teil (Vorbemerkungen. Allgemeine Analyse der psychischen Vorgänge beim Genuß einer Dichtung). 20 Bogen. 8°. 1902. Geh. 7 ℳ; geb. 8 ℳ

Martin Schanz: Geschichte der römischen Litteratur. I. Teil: Die Zeit der Republik. 2. Aufl. 28½ Bog. Lex.-8°. 1898. Geh. 7 ℳ 50 ₰; Halbfranzband 9 ℳ — II. Teil, 1. Hälfte: Die Augustische Zeit. 2. Aufl. 24 Bog. 1899. Geh. 7 ℳ; Halbfranzbd. 8 ℳ 50 ₰ II. Teil, 2. Hälfte: Vom Tode des Augustus bis zu Hadrian. 2. Aufl. 1900. 27 Bog. Geh. 7 ℳ 50 ₰; in Halbfrzbd. 9 ℳ — III. Teil: Von Hadrian bis Constantin. 1896. 27½ Bog. Geh. 7 ℳ 50 ₰; in Halbfranzband 9 ℳ — IV. Teil, 1. Hälfte: Die Litteratur des 4. Jahrhunderts. 1904. 31 Bog. Geh. 8 ℳ 50 ₰; in Halbfranzband 10 ℳ Soeben erschienen! [Die 2. Hälfte, der Abschluss des ganzen Werkes, erscheint voraussichtlich im Lauf d. J. 1904.]

Victor Schultze: Archäologie der christlichen Kunst Mit 120 Abbildungen im Text. 1895. 26 Bog. gr. 8°. Geb. 10 ℳ; geb. 11 ℳ 50 ₰

Victor Schultze: Die Quedlinburger Itala-Miniaturen der kgl. Bibl. zu Berlin. Fragmente aus der ältesten christl. Buchmalerei. Mit 7 Tafeln u. 8 Textbildern. gr. 4°. 1898. Geh. 15 ℳ

Victor Schultze: Codex Waldeccensis. Unbekannte Fragmente einer griech.-lat. Bibelhandschrift. 1904. 23 S. 4° mit 8 Abbild. Geb. 2 ℳ 50 ₰

August Sperl: Die Fahrt nach der alten Urkunde. Geschichten und Bilder aus dem Leben eines Emigrantengeschlechts. Sechste und siebente Auflage. 1903. Geb. 4 ℳ 50 ₰

August Sperl: Die Söhne des Herrn Budiwoj. Eine Dichtung. Vierte Auflage. 1903. 2 Bde. Geh. 10 ℳ Geb. 12 ℳ

August Sperl: Fridtjof Nansen. Ein Sang. 1898. Eleg. geb. 3 ℳ 50 ₰ Mit Goldschnitt geb. 4 ℳ 50 ₰

Fr. Stählin: Die Stellung der Poesie in der platonischen Philosophie. 1901. Geh. 2 ℳ

Paul Stengel: Die griechischen Kultusaltertümer. 2. neubearbeitete Auflage. 1898. Mit 5 Tafeln. 15 Bog. Lex.-8°. Geh. 5 ℳ; in Halbfrzbd. 6 ℳ 50 ₰

Friedr. Stolz und J. H. Schmalz: Lateinische Grammatik: Laut- und Flexionslehre; Syntax und Stilistik. Mit Anhang über latein. Lexikographie von Ferd. Heerdegen. Dritte Auflage. 1899. 37 Bog. Lex.-8°. Geb. 11 ℳ; in Halbfranzband 13 ℳ

Otto von Völdernborff: Harmlose Plaudereien eines Alten Münchners. Neue Folge. 1898. 27 Bog. Geh. 5 ℳ 50 ₰; eleg. geb 6 ℳ 50 ₰

Johannes Volkelt: Ästhetik des Tragischen. 1897. Geh. 8 ℳ; eleg. geb. 9 ℳ

Johannes Volkelt: Franz Grillparzer als Dichter des Tragischen. Geh. 3 ℳ; eleg. geb. 4 ℳ

Volkmann-Hammer und H. Gleditsch: Rhetorik und Metrik der Griechen und Römer. Nebst einem Anhang über die Musik der Griechen. Dritte Auflage. 1901. 22 Bog. Lex.-8°. Geh. 8 ℳ 80 ₰; in Halbfranzband 10 ℳ 60 ₰

Dr. Heinrich Weber: Hamann und Kant. Ein Beitrag zur Geschichte der Philosophie im Zeitalter der Aufklärung. 1904. 17 Bog. 8°. Geh. 4 ℳ; geb. 4 ℳ 80 ₰

Gustav Wendt: Didaktik und Methodik des deutschen Unterrichts und der philosophischen Propädeutik an höheren Schulen. 1896. Geh. 3 ℳ 50 ₰

Georg Wissowa: Religion und Kultus der Römer. 1902. 34 Bog. Lex.-8°. Geh. 10 ℳ; geb. 12 ℳ

Roman Woerner: ord. Prof. an der Universität Freiburg i. Br.: **Henrik Ibsen.** In zwei Bänden. Erster Band 1828—1873. 26 Bog 8°. 1900. Geh. 8 ℳ; eleg. geb. 9 ℳ

Theob. Ziegler: Geschichte der Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung des höheren Unterrichtswesens. 2. neubearbeitete und vermehrte Auflage. 1904. 25 Bog. Lex.-8°. Geh. 7 ℳ; in Leinwandband 8 ℳ; Halbfranzband 8 ℳ 50 ₰